DOCUMENT RESUME

ED 417 585 FL 025 087

| | |
|---|---|
| AUTHOR | Matthey, Marinette, Ed. |
| TITLE | Contacts de langues et representations (Language Contacts and Representations). |
| INSTITUTION | Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique. |
| PUB DATE | 1997-10-00 |
| NOTE | 132p. |
| PUB TYPE | Collected Works - Serials (022) |
| LANGUAGE | French |
| JOURNAL CIT | Travaux Neuchatelois de Liguistique (Tranel); n27 Oct 1997 |
| EDRS PRICE | MF01/PC06 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | *Classroom Communication; Code Switching (Language); Foreign Countries; Immigrants; *Language Attitudes; Language of Instruction; Language Research; *Language Role; Linguistic Theory; Political Influences; Second Language Instruction; *Second Languages; *Social Bias; Sociolinguistics; Stereotypes |
| IDENTIFIERS | *Language Contact |

ABSTRACT

Essays on language contact and the image of language, entirely in French, include: "Representations 'du' contexte et representations 'en' contexte? Eleves et enseignants face a l'apprentissage de la langue" ("Representations 'of' Context or Representations 'in' Context? Students and Teachers Facing Language Learning" (Laurent Gajo); "Le crepuscule des lieux communs, ou les stereotypes entre consensus, certitude et doute" (The Dawn of Common Places, or the Stereotypes Between Consensus, Certainty, and Doubt" (Cecilia Oesch-Serra, Bernard Py); "'Et si on hachait un peu de paille'--aspects historiques des representations langagieres" ("And If We Chopped a Little Straw'--Historical Aspects of Language Image") (Marion Perrefort); "Alternance des langues en classe: pratiques et representations dans deux situations d'immersion" ("Code Switching in Class: Practices and Representations in Two Immersion Situations") (Marinette Matthey, Daniele Moore); "Representations sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste" ("Social Representations and Linguistic Policy. The Case of the Val d'Aoste") (Marisa Cavalli); and "Integration ou segregation des immigrants? Pratiques plurilingues d'un pays officiellement monolingue: l'Andorre" (Integration or Segregation of Immigrants? Multilingual Practices of an Officially Monolingual Country: Andorra" (Martine Marquillo Larruy). Each article contains references. (MSE)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

TRANEL 27

octobre1997

# Contacts de langues et représentations

Numéro édité par Marinette Matthey

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Les demandes d'abonnement ou de numéros séparés peuvent être adressées au CLA, Administration des TRANEL, Faculté des Lettres, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel (Fax: ++41/032/721.37.60)

• **Abonnement (2 numéros) :**
Suisse et étranger : FS 51,-

• **Numéros séparés :**
Suisse et étranger : FS 27,-

• **Payable :**
Suisse :
- compte de chèque postal (CCP) N° 20-8961-6, Neuchâtel, Université, CLA, Cours spéciaux.

Etranger :
- mandat postal international (compte ci-dessus)
- chèque bancaire, Union de Banques Suisses (UBS/SBG)

Rédaction : Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1997
Tous droits réservés

# Table des matières

**Marinette MATTHEY**
Introduction. ..... 5-8

**Laurent GAJO**
Représentations *du* contexte ou
représentations *en* contexte ? Elèves et
enseignants face à l'apprentissage de la langue. ..... 9-27

**Cecilia OESCH-SERRA et Bernard PY**
Le crépuscule des lieux communs,
ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. ..... 29-49

**Marion PERREFORT**
«Et si on hachait un peu de paille» —
aspects historiques des représentations langagières. ..... 51-62

**Marinette MATTHEY et Danièle MOORE**
Alternance des langues en classe: pratiques
et représentations dans deux situations d'immersion. ..... 63-82

**Marisa CAVALLI**
Représentations sociales
et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste. ..... 83-97

**Martine MARQUILLÓ LARRUY**
Intégration ou ségrégation des immigrants ?
Pratiques plurilingues d'un pays
officiellement monolingue: l'Andorre. ..... 99-132

**Adresses des auteurs** ..... 133

**Parutions récentes** ..... 135

# Introduction

Ce numéro de TRANEL présente une série de réflexions qui constituent le point de départ d'un réseau de collaborations entre le CLA et un groupe de chercheurs intéressés par le thème des représentations linguistiques[1].

Les contributions présentées ici ont toutes un point commun: le contexte de leur objet d'étude est caractérisé par une situation de contacts de langues. Cette situation peut être celle de la migration, de l'apprentissage d'une langue en milieu institutionnel ou d'échanges quotidiens dans une région multilingue.

Cette thématique commune — les représentations —, envisagée dans un contexte plurilingue, donne lieu à des approches multiples et originales qui contribuent, d'une part, à faire ressortir le caractère foisonnant de cette notion et qui, d'autre part, proposent pour la traiter des pistes théoriques et méthodologiques.

Les thèmes développés dans les articles qui suivent abordent plusieurs notions liées à celle de représentation: stéréotypes, clichés, mais aussi liens entre pratiques linguistiques et représentations, rôle de l'histoire dans l'élaboration des représentations, représentation des contacts de langues en terme de conflits ou de co-existence pacifique, etc. Différents outils d'analyse sont également proposés: pour la majorité des articles, analyse conversationnelle d'exemples tirés d'entretiens; mais aussi réflexion et propositions théoriques en liens avec la notion de *représentations sociales* ou interprétation en termes de représentation d'une enquête portant sur les pratiques linguistiques.

Laurent Gajo[2] analyse différents exemples extraits d'interactions scolaires ou parascolaires. Il montre, d'une part, que les représentations *verbalisées* sont toujours insérées dans une activité linguistique socialement située. D'autre part, il donne à voir, à travers les exemples présentés, que les représentations peuvent être *inférées* des activités linguistiques, même si

1 Une recherche menée au Centre de linguistique appliquée et financé par le FNRS (subside No12-50777.97) est à l'origine de cette collaboration. Le projet s'intitule «le traitement discursif des représentations sociales du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez des enseignants et d'autres acteurs de l'interaction pédagogique».

2 L'article de L. Gajo et celui de M. Matthey & D. Moore sont écrits en nouvelle orthographe (rectifications de 1990).

ces dernières ne contiennent aucune représentation verbalisée. Autrement dit, comme l'écrit l'auteur, la verbalisation des représentations est une pratique située et certaines pratiques sont potentiellement reliées à la dynamique des représentations. La notion de *représentation* pour Laurent Gajo est intrinsèquement liée à celle de *contexte* et peut s'appréhender comme une *forme*, c'est-à-dire comme une construction discursive. Dans son article, la notion de représentation renvoie à différents objets. Par exemple à la *représentation du groupe*, instituée par la négociation que mènent les élèves à propos d'une activité linguistique qui consiste à se présenter avant d'entamer un entretien avec l'enquêteur. Ou encore à la *représentation du bon élève*, inférable par l'interprétation du comportement linguistique d'un élève, qui sollicite des données linguistiques, en provoquant une rupture thématique de l'échange en cours, mais en exhibant ainsi une curiosité généralement appréciée des enseignants...

L'article de Cecilia Oesch-Serra & Bernard Py envisage le traitement discursif des stéréotypes, notion fréquemment associée à celle de représentations. Les auteurs ont étudié le rôle des stéréotypes dans des entretiens entre chercheurs et migrants abruzzais à Neuchâtel ou de Neuchâtel (c'est-à-dire de retour dans leur région d'origine). Ils présentent les résultats de leurs analyses en cinq thèmes: les stéréotypes comme cas particulier du cliché ou, si l'on veut, du préfabriqué discursif; la circulation sociale des stéréotypes; leurs relations avec l'expérience vécue; leur traitement énonciatif et plus précisément leurs fonctions argumentative et communicative.

Comme Laurent Gajo, ces auteurs insistent sur le fait que les stéréotypes ne sont pas seulement analysables en termes de contenus sémantiques, mais également en tant qu'expression verbale, en tant que *forme discursive*. En ce qui concerne les liens entre expérience vécue et stéréotypes, par exemple, les auteurs ont relevé trois types de formes discursives qui consistent, soit à atténuer le stéréotype par le biais de diverses modalisations, soit à modifier l'objet auquel s'applique le stéréotype ("dérive référentielle"), soit à thématiser le stéréotype en question pour produire un discours à son sujet.

Marion Perrefort a étudié un cas de représentations croisées: celles que les locuteurs français entretiennent au sujet de la langue allemande, et celles que les locuteurs allemands entretiennent au sujet de la langue française. Son étude, qui utilise les outils de l'analyse conversationnelle, est à la fois une analyse du contenu des représentations et une mise en évidence de

l'influence des représentations sur le comportement communicatif. Les données proviennent de discours oraux (entretiens). L'auteure montre que l'image de la langue allemande est encore fréquemment évoquée à travers les évènements historiques constitués par les guerres franco-allemandes. Elle est aussi configurée par une série de stéréotypes propres aux locuteurs francophones, qui jugent souvent la langue allemande *peu mélodieuse*, *hâchée*, mais aussi *logique* et *mathématique*, ces deux dernières valeurs pouvant être connotées soit positivement, soit négativement. L'image de la langue française auprès des locuteurs allemands n'est pas non plus dépourvue d'ambivalence. Ainsi, si la langue elle-même ne semble pas liée à des stéréotypes négatifs, le style conversationnel des locuteurs français est souvent stigmatisé par les étiquettes *französisch Gemurmel* ou *Reden ohne Ziel*, *Reden ohne inneres Engagement*). Les exemples traités par Marion Perrefort montrent bien les liens entre affectivité, mémoire collective historiquement marquée et conscience linguistique, dans l'élaboration discursive des représentations de la langue des autres.

L'article de Marinette Matthey & Danièle Moore traite des liens entre représentations et pratiques de l'alternance des langues chez deux enseignantes d'écoles maternelles bilingues, situées dans des contextes sociolinguistiques différents (Val d'Aoste et Saragosse). En abordant la question de l'alternance des langues en classe, c'est toute la question des rapports entre les langues du répertoire bilingue qui est thématisée, parfois par le biais de la convocation d'instances énonciatives implicites (***on*** *nous a dit qu'il ne fallait jamais traduire*) ou explicites (***le proviseur*** *m'avait surprise en train de parler espagnol et je me suis fait remonter les bretelles*). On constate notamment un travail argumentatif important autour du statut ambivalent de la langue source dans la classe: la langue source est à la fois indispensable de par sa fonction de pont vers la langue cible, mais elle est aussi indésirable dans la mesure où l'enseignante considère que la classe est un lieu de maximisation de l'input linguistique en langue cible.

Marisa Cavalli s'inscrit nettement dans un contexte de politique linguistique, en posant la question du rôle des représentations dans une action qui vise à défendre et à promouvoir une langue minoritaire par le biais de l'école. Le contexte de cette action est celui du Val d'Aoste, dont l'auteure nous présente les caractéristiques historico-sociolinguistiques. Après avoir recensé les différentes sources de représentations dont on doit tenir compte dans un projet de planification linguistique (individus, groupes ou institutions), l'auteure fait appel à la théorie des représentations sociales, en se demandant s'il est possible de trouver, au-delà de la diversité

des éléments périphériques, un noyau central aux représentations sociales du français au Val d'Aoste. Ce noyau pourrait alors devenir un dénominateur commun pour coordonner l'action des différents acteurs responsables de la politique linguistique et de son application dans la vie quotidienne de l'école.

Martine Marquilló nous propose une réflexion en deux temps sur les pratiques multilingues des andorrans, habitants d'un pays pourtant officiellement monolingue (catalophone). Dans une première partie, elle fournit des repères historiques, géographiques, ethnologiques et économiques qui permettront aux lecteurs de se faire une image de l'Andorre. Ensuite, l'auteure nous propose une analyse détaillée d'une enquête statistique récente portant sur les pratiques linguistiques des Andorrans. Cette enquête, première du genre, a été réalisée à la demande du gouvernement en 1995. Sur la base de ces données, Martine Marquilló part à la recherche d'un modèle — c'est-à-dire d'une représentation savante — qui permette de rendre compte des contacts de langue en Andorre. Celui de la sociolinguistique catalane, qui privilégie la vision conflictuelle des contacts de langue, est-il pertinent ? Ou faut-il plutôt chercher du côté du modèle consensuel proposé, par exemple, dans les travaux des linguistes de Bâle et Neuchâtel ? Il semble que l'auteure penche finalement plutôt pour ce dernier modèle, en soulignant que «réalité plurilingue et monolinguisme officiel ne sont pas incompatibles et peuvent aussi faire l'objet d'une entente harmonieuse !»

Marinette Matthey

*TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1997, 27, 9-27*

# Représentations *du* contexte ou représentations *en* contexte? Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue

**Laurent GAJO**
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

This paper aims to elaborate a formal apparatus for the analysis of the social representations on language and language learning. In order to delimit the kind of tools which linguistics could propose through certain methodological option, the following three categories of data are identified and examined: topic expansions (ch.3), metalinguistic sollicitations and learning stereotypes (ch.4), didactical frame management (ch.5). The main issue is to show how representations are constructed not only *within* but also *for* the discourse.

The study is based on conversational analysis of several in and out of school interactions in Switzerland and Canada.

## 1. Introduction: questions de méthode

La linguistique, plus que les autres sciences sociales, peut aborder les représentations des langues à travers deux optiques bien différentes.

La première privilégie un traitement du contenu et considère la représentation dans son aspect déclaratif, comme une valeur absolue qui permet d'expliquer un certain nombre de comportements langagiers propres à un individu ou à une collectivité. Cette option reste linguistique dans la mesure où elle s'intéresse au discours sur le langage pour viser une meilleure compréhension des échanges langagiers.

La deuxième privilégie un traitement de la forme et envisage la représentation comme une production ou une construction discursive liée à des enjeux langagiers contingents. Elle s'intéresse aux processus d'émergence des représentations et à leurs fonctions dans l'interaction. Cette option, prioritairement linguistique, analyse la forme non seulement comme relais plus ou moins direct ou subtil d'un contenu préexistant, mais surtout comme moyen de donner sens, avec et pour (ou contre) l'interlocuteur, à une expérience ponctuelle.

A notre sens, ces deux optiques ne s'excluent pas. Même si elles expliquent des phénomènes en partie complémentaires, elles gagnent plutôt à être confrontées.

Dans cet article, nous privilégierons la deuxième optique, en partant des questions suivantes:

— comment et où observer les représentations ?
— pourquoi construit-on, sollicite-t-on telle théorie, tel regard sur la langue et son apprentissage à tel moment ?

Nous considérerons ainsi ce que les interlocuteurs *donnent à voir* dans un contexte particulier, cette vision n'étant pas seulement un reflet de ce contexte, mais un moyen de le structurer. Nos observables seront de type négatif (par opposition à un type positif ou déclaratif), c'est-à-dire en lien indirect avec le contenu même de la micro-théorie impliquée par la représentation. Nous en présentons ici trois catégories: les relais thématiques (ch.3), les sollicitations métalinguistiques et stéréotypes d'apprentissage (ch.4), la rupture du cadre didactique (ch.5).

**2. Données**

Les données qui alimentent nos réflexions proviennent de deux sources. Le premier terrain concerne les lieux d'apprentissage du français et de l'allemand par des enfants migrants (principalement portugais) dans le Canton de Neuchâtel. Il a été constitué dans le cadre d'une recherche inscrite dans le Programme National de Recherche 33 («L'efficacité de nos systèmes de formation») du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS). Le deuxième terrain concerne les écoles de langue française de l'Ontario au Canada, qui accueillent, dans un environnement où le français est fortement minoritaire, des élèves dont les pratiques langagières font souvent la part belle à l'anglais. Ces données ont pu être recueillies grâce à une bourse de recherche du FNRS.

Dans les deux cas, on a recouru à un recueil de données de type conversationnel, débouchant sur la transcription de larges séquences enregistrées. Les conventions de transcription se trouvent en fin d'article.

Les domaines couverts par ces deux terrains touchent essentiellement l'école, mais aussi des situations sociales non institutionnelles ainsi que des interactions saisies en milieu parascolaire (entretien entre les élèves et les chercheurs). Même si l'entretien pourrait évidemment sembler le lieu privilégié pour l'observation des représentations, nous en faisons, comme

pour les autres «types» d'interaction, une analyse prioritairement formelle. En voici tout de suite une illustration.

Exemple 1

3E Comment tu t'appelles (X)
4S Euh j'm'appelle Serge . Daniel .. Calinhas . Da Silva
5N Mais pas tout
6S Mais :: [j'dis tout. hein
7E [Eh il dit (XXX)
8S Pis:
9E Hm hm ... voilà
10S Eh y j'dis quoi maintenant
11E C'est tout on va on va passer ... on va passer à [la suite
|
12Es Je suis <portues>
[
13N Je m'appelle Nathalie: c'est bon
14E Ça suffit/
15Es <so> m'appelle Esther et <Sy portu-> . (rires) <Sy> portugais eh je suis espagnole
16B J'm'appelle Bruno (prononciation française)
17N Et <el> est mongol
(rires)

Comme souvent lors des premiers entretiens, on commence par se présenter. Cette tâche, fortement stéréotypée, ménage pourtant une place pour la négociation. C'est ce qu'on observe notamment entre 5 et 11. Il s'agit de savoir quelle quantité d'information on va donner. Ainsi, S est rabroué par N en 5 quand il décline l'intégralité de son nom. Au-delà de l'aspect culturel (les Portugais ont un nom de famille complexe), on négocie ici le cadre de l'entretien et plus précisément la relation qu'on veut établir avec l'enquêteur. Plus que de connaître l'objet de la négociation, l'intérêt porte dans cette séquence sur le fait même de la négociation. Pourquoi négocier avec ses pairs une question qui pourrait être laissée au jugement de l'enquêteur ? Il semble se dessiner ici un processus d'ajustement des représentations du et sur le groupe.

La suite de la séquence le confirme, particulièrement dans les interventions de Es en 12 et en 15. Dans un premier temps, Es porte secours à S en lui proposant un énoncé. Elle se montre solidaire en prenant en quelque sorte pour un instant sa place énonciative (*Je* suis <portues>). Par la suite, quand elle se trouve elle-même face à la question, elle a quelque peine à regagner sa place énonciative (l'énoncé «<sy portu>» est reformulé en «<sy> portugais» avant d'être abandonné pour «je suis espagnole»). Il est fort possible de voir par là une projection du groupe, où le contraste entre

TRANEL 27

octobre 1997

ED 417 585

# Contacts de langues et représentations

Numéro édité par Marinette Matthey

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

B. Jeanneret

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL025087

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Portugais et Espagnols semble peu saillant. Toutefois, le tour de parole 17 indique une mise à l'écart de B, qui vient de se présenter en 16. Ceci découle certainement d'un problème de personne, mais peut-être aussi de la trop grande assimilation de B, dont la prononciation frise le français standard et n'hésite pas à agir sur le nom, dont l'adaptation choque parfois plus que la traduction.

En bref, cette séquence permet d'établir des liens complexes et indirects entre certaines formes linguistiques et des représentations. Même si le discours porte sur une rapide présentation de soi, il semble bien qu'on exhibe une représentation et par là même une tentative d'institution du groupe.

### 3. Les relais thématiques

Si les extraits d'entretien sont traités ici à travers une analyse formelle, leur propriété réside néanmoins dans la possibilité de contraster assez aisément les observations relevant du contenu et celles provenant de la forme.

Dans ce sens, l'analyse des relais thématiques nous donne de précieux indices. Quand on connait l'importance des enjeux investis par la gestion des thèmes lors de la conversation (*cf.* Berthoud 1996), on peut essayer de les voir en termes de conflits de représentations. Dans les entretiens semi-directifs, où les thèmes sont plus souvent imposés que proposés, il est intéressant d'observer la manière dont ils sont redéfinis, mis en réseau, traités au moyen d'expansions variables.

Exemple 2

22E Alors on va commencer un p'tit peu à discuter en- ensemble & alors . j'aimerais d'abord savoir euh:: .. c'que vous pensez de: du français .. parce que vous êtes ici pour apprendre le français plus ou moins ... euh: vous trouvez qu'c'est une belle LANgue [qu'c'est une langue utile
23N [Non
24Es <le swise> .. c'est beaucoup <rasit> .. c'est <rasit> les <swis>
25N [X <jem> pas
26S <rasit>/
27N <rarsIst>
28S RacIste
29Es Ouais: .. raciste
30E Ils sont racistes les Suisses/
31Es Oui .. beaucoup
32S Non c'est:.
33N (Pas <ve> moi ?)
34S Moi j'aime f- les Suisses .. [c'est bien
35B [Moi aussi .. XX

En 22, l'enquêteur établit une sorte de moule destiné à recevoir les représentations des élèves. Il tisse un réseau motivé («parce que»), qui s'institue ainsi lui-même en représentation, entre la langue, le fait de l'apprendre et son utilité. Ce réseau se restructure considérablement par l'intervention de Es en 24, qui répond sur les Suisses et non sur la langue. Si le réseau ne se démantèle pas vraiment, c'est que l'énoncé de Es s'y greffe implicitement et sert en quelque sorte d'argument à la réaction négative de N en 23.

Plus que le contenu même de cette argumentation, qui se cristallise en un nouveau thème (le racisme des Suisses), il nous semble important de nous pencher sur la re-construction du réseau préfigurant l'émergence des représentations. Ici, les liens entre langue, apprentissage et utilité s'enrichissent d'un lien avec les locuteurs natifs. La nature du lien semble en outre se polariser sur un axe positif/négatif, reflétant davantage une attitude qu'une véritable représentation. Il s'agit en fait de conditionner son argumentation en fonction d'une prise de position générale sur le pays, ses habitants et sa propre expérience migratoire (*cf.* 33N), comme le montre l'intervention de S en 34, qui se rapporte bien à la verbalisation d'une attitude.

L'appareil formel mis en oeuvre pour construire le relais entre deux thèmes discursifs permet ainsi d'appréhender les représentations. Une autre façon de le faire consiste à observer la mise en place d'expansions thématiques plus ou moins figées, implicites ou non, spontanées ou non.

Exemple 3

153E Hm hm ouais d'accord\ .. donc ah ouais ben là ç- ça ça pose un autre problème\ . en général . vous . vous tous .. vous euh: vous comptez en portugais en espagnol ou en français/
154S Compter/
155E Toi tu comptes . compter hein .. un deux trois quatre cinq
156S Mais [j'compte
157E [Dans ta tête . tu comptes en portugais/
158S Non non . pas ça . ça j'compte pas . pask'ça je le s- j'le: je sais déjà co- <deko> euh <deko> . euh: par coeur
159E Mais quand tu vas dans un magasin par exemple ... et puis tu comptes: combien ça coûte .. quelque chose que tu achètes
160S Ouais
161B Ah moi j'compte en [portugais
162S [Ouais
163E Dans ta tête tu comptes en français ou en portugais/
164S Ah non non en français
165E En français/ .. c'est vrai/
166S Mais ça j'sais déjà ça
167E Ouais . [ouais . ouais

Cet exemple montre bien comment s'établissent des liens entre certaines habitudes linguistiques et la maitrise générale de la langue seconde.

La question semi-ouverte de E en 153 actualise implicitement un stéréotype qui pose un rapport entre compter spontanément dans une langue et bien la maitriser. Même si ce rapport et ses présupposés se précisent dans la reformulation fermée de la question en 157, son deuxième terme, à savoir la dimension liée à la maitrise, reste implicite jusqu'au tour de parole 158. A partir de 159, l'enquêteur essaie de relancer S en nuançant implicitement l'idée de maitrise par une tentative de distinction entre savoirs et pratiques. Il s'agit en fait de sonder des connaissances procédurales et non pas encyclopédiques en langue seconde.

Dans ces conditions, que dire de l'entêtement de S ? Ne voit-il pas la nuance ? A-t-il envie de valider le stéréotype, voire de le renforcer ?

Nous avons l'impression que l'élève se protège. La question n'est pas de savoir, ni pour lui ni pour nous, s'il adhère ou non à l'idée rendue par le stéréotype. Il s'agit plutôt de savoir s'il est profitable d'y adhérer. Dans ce sens, nous postulons que S voit chez son interlocuteur un tenant inconditionnel de cette idée (proche en cela de certains présupposés scolaires) qui, par ses différentes interventions, ne reformule pas ses intentions mais s'acharne à mettre en doute les compétences générales de l'élève.

Cet exemple montre bien que la verbalisation d'une représentation à travers l'établissement de relais thématiques plus ou moins figés suit une logique d'adéquation au contexte plus qu'une logique véri-conditionnelle. Dans cette séquence, les représentations portent d'abord sur une certaine vision des conditions d'interaction.

Exemple 4

36N XX
37E Et puis en Suisse . vous pensez qu'on parle quelle langue
38N L'italien: allemand: et j'sais pas [quoi encore
39S [euh l'allemand ouais
40Es <Le>: [français
41E [Ici à Colombier/
42S Euh euh suisse/ hm
43Es Français
44S <Fräses>/
45E Le français hein à Colombier [(on parle ?) français
46S [Ouais i parlent plus le français j'crois

Ce nouvel extrait d'entretien nous intéresse une fois encore davantage pour le traitement que pour les éléments thématiques. Il est en effet important de

considérer les indices discursifs qui semblent périphériques par rapport à la formulation de la représentation, car ils entrent souvent dans des processus de régulation ordinaire et spontanée de la production verbale. Ici, un de ces indices porte sur «i», au tour 46. Il est d'autant plus significatif qu'il fait écho à un «on» en 37 et probablement en 45. Ainsi, le traitement du thème *les langues en Suisse* donne de précieuses indications sur *les langues des Suisses* et sur la distance qui sépare la communauté migrante de la communauté d'accueil au niveau des pratiques langagières notamment.

Exemple 5

73E [Ouais on parle X on parle italien ... donc en Suisse on parle .. français . allemand . et italien . donc déjà plusieurs langues .. pis vous l'français vous trouvez que c'est: [une langue
74Es [Difficile
75E Difficile/
76Es Ouais
77S Non:: le français/
78Es Pas <per> .. pas: avec .. [pour toi
79S [Qui c'est . qui savent pas c'est: ça s'trouve difficile pour eux\ mais qui savent déjà .. un p'tit peu . ça se trouve pas difficile
80E Hm hm .. et puis pour vous personnellement/ .. pour vous pour toi: euh . [Sergio
81S [Moi c'- non c'est pas difficile
82E C'est pas difficile pour toi ... Nathalie pour toi/
83N Non
84E Non/
85S Mais non tu parles pas x toi
86E Esther
[
87Es Ça va .. [ça va aller

Ce dernier extrait d'entretien illustre un autre observable relié aux représentations. Nous pourrions l'appeler la «co-thématisation» (par analogie avec «co-énonciation», *cf.* Jeanneret 1995), qui consiste pour les interlocuteurs à gérer ensemble l'ancrage thématique. Ici, le phénomène s'actualise dans les deux premiers tours de parole, où Es complète en quelque sorte l'énoncé de E et transforme une question potentiellement fermée en question ouverte. L'intervention de Es fonctionne, d'une part, comme traitement d'un thème plus général déjà posé (*comment trouvez-vous la langue française ?*) et, d'autre part, comme «co-ancrage» d'un thème plus fermé (*trouvez-vous le français difficile ?*). C'est le premier aspect qui nous paraît le plus intéressant pour analyser les représentations de Es quant à la langue seconde. Le deuxième aspect structure simplement la suite de la discussion et les apports des divers interlocuteurs sur la question. Toutefois, nous tenons à y relever deux éléments particuliers,

probablement inhérents au «difficile» thème de la difficulté et reliés tous deux à l'apprentissage.

Le premier concerne l'intervention de S en 79, qui, certainement embarrassé, se réfugie derrière une formulation impersonnelle («qui», «eux») qui objective le problème de la difficulté dans une micro-théorie de l'apprentissage. C'est seulement après avoir rationalisé la question qu'il peut se classer en 81 dans ceux qui n'ont pas de difficultés.

Le deuxième élément apparait en 87 dans la bouche de Es. Celle-ci, pour répondre à la même question que ses camarades, recourt à une reformulation. L'énoncé reformulé fonctionne d'une certaine manière comme une nuance entre le propos de 74 et le premier énoncé de 87.

Ainsi, on voit comment, au cours de l'interaction, la mise en place et le traitement évolutif des thèmes renseigne sur la dynamique des représentations.

**4. La sollicitation métalinguistique et les stéréotypes d'apprentissage**

Une autre catégorie d'observables concerne les sollicitations de données linguistiques, plus massivement présentes à l'école. Il s'agit de moments sensibles où l'élève ou le non-natif demande une interruption — qui sera plus ou moins longue et marquée — du fil du discours pour satisfaire un besoin ou une curiosité linguistique. On peut ainsi les rapprocher des ruptures thématiques, même si les liens entre le premier thème de discours et la «parenthèse» métalinguistique sont ici d'une nature certainement particulière.

Pour établir un rapport entre les sollicitations métalinguistiques et les représentations, nous les examinerons en ayant à l'esprit les questions suivantes: quand solliciter ? pourquoi ? pour qui ? Nous verrons ainsi comment les interlocuteurs se représentent la situation et, s'ils font de la langue un objet d'apprentissage, comment ils conçoivent le parcours à suivre.

Avant d'entrer dans les exemples, nous citons brièvement l'étude de Vasseur 1990, qui distingue trois fonctions possibles pour les sollicitations de données linguistiques:

— fonction liée à la communication: la sollicitation sert à régler un problème local de communication;
— fonction liée à l'apprentissage: la sollicitation sert, au-delà du problème local de communication, à faire évoluer les connaissances en langue seconde;

— fonction liée au marquage du rôle: la sollicitation sert à préserver le statut d'apprenant et donc à garantir la bienveillance de l'expert.

La distinction de ces trois fonctions, que nous pourrions appeler communicationnelle, acquisitionnelle et interactionnelle, revêt une importance particulière quand il s'agit de traiter des représentations.

Exemple 6

1G Woher kommst du/
2P Aus Spanien
3S Comment on dit vingt/
4P Ich Spanien
5G Ich komme aus Spanien . woher kommst du/
6S Après dix/
7G Dix . zehn
8S Ouais
9G Elf
10S Zwölf
11G Zwölf
12S Après j'me souviens pas
13G Treize . dreizehn . toujours trois plus dix
14S Quatre
15G Vierzehn [fünfzehn sechszehn siebzehn ça c'est une exception
16S [Fünfzehn sechszehn siebenzehn

Dans cet exemple, S sollicite des données totalement étrangères à l'activité en cours. Tandis qu'en 3, sa tentative, certainement jugée impertinente, échoue, l'élève réussit en 6 à détourner l'attention de l'enseignante. Si son «putsch» aboutit, c'est non seulement grâce à son insistance, mais aussi par le déplacement de son intérêt manifesté dans la formulation de la demande. Alors que 3 pointe un item sans grande difficulté («vingt»), 6 met le doigt sur un paradigme et sa logique interne («après dix»). S relance en 12 sa sollicitation pour entretenir ainsi la digression concédée par l'enseignante. C'est dans la zone régulière du système que semble focalisé l'essentiel de sa difficulté et de sa curiosité. Il obtient d'ailleurs l'explicitation de la règle et un exemple en 13. Après la sollicitation d'un deuxième exemple (à valeur de confirmation sans doute), il se lance sans tarder (*cf.* le chevauchement en 16) dans l'élaboration de la suite du paradigme sans prêter garde à l'exception citée par G.

Même si la sollicitation n'entretient aucun lien apparent avec la tâche en cours, cette séquence semble lui attribuer une fonction acquisitionnelle. Justement, c'est dans l'absence de lien entre tâche communicative et séquence acquisitionnelle qu'il faut voir les représentations de S. L'élève dissocie probablement nettement les activités de communication et

d'apprentissage, et ceci peut-être aussi en fonction de ses intérêts du moment. Pour lui, l'enseignante est là pour transmettre un savoir linguistique explicite. Ce savoir peut être sollicité spontanément par l'élève, qui verra dans sa démarche une occasion, et vraisemblablement l'unique voie, pour apprendre. Nous touchons ici ce que certains traitent sous *représentations métalinguistiques* (*cf.* Trévise 1994). Ces représentations métalinguistiques touchent aussi bien les enseignants que les élèves. Nous verrons dans l'exemple suivant comment ceux-ci peuvent jouer sur les représentations de ceux-là.

Exemple 7

1N Madame comment on dit cent en allemand/
2G Hundert
3N (H)undert/
4G Hundert
5N (H)undert/
6G Avec «h» . hundert on doit pronon[cer
7N [Et puis deux cents/
8G Zweihundert . hast einen Bruder/
9N Non

Cette séquence, tout comme la précédente, illustre un cas de sollicitation de données linguistiques sans lien avec la tâche en cours. Après sollicitation et obtention d'une donnée, N tente une prise en 3. Cette prise se fait cependant sur une intonation montante qui marque une demande de confirmation. La correction de G en 4 ne sert à rien et débouche en 6 sur une explicitation de la difficulté et de la règle. A ce moment, N, qui bénéficie de plus d'informations, renonce à une nouvelle formulation et s'empresse (*cf.* chevauchement entre 6 et 7) de solliciter une nouvelle donnée. G ne tarde cependant pas à reprendre la tâche initiale en 8.

Contrairement à l'extrait 6, cette nouvelle séquence ne permet pas d'attribuer une fonction acquisitionnelle à la sollicitation métalinguistique. Et comme l'absence de lien avec la tâche en cours exclut toute fonction communicationnelle, il reste à voir du côté de la fonction interactionnelle.

A l'école, il n'est pas facile de négocier les rôles. L'enfant est censé être un élève et l'élève un apprenant. Ses droits et devoirs proviennent d'un règlement, plus ou moins explicite, précis et préétabli. Toutefois, nous pouvons faire deux remarques:

— ces droits et devoirs demandent à être validés dans des interactions précises. Ainsi, il n'est pas sûr que tous les élèves veuillent se conformer au cadre proposé par l'institution. Les acteurs de la classe

se définissent alors par rapport à leur plus ou moins grande inclination à accepter le rôle d'élève;

— ces droits et devoirs s'incarnent dans des moules différents. Il existe en effet une variété de profils d'élèves.

Dans notre exemple, N, en sollicitant «gratuitement» des données sur la langue, veut non seulement valider son statut d'élève, mais aussi se constituer un certain profil d'apprenant, celui de l'apprenant dynamique et curieux (*cf.* Py 1993a et Vion 1994). Son attitude prouve bien que le statut d'élève, tout comme celui d'apprenant, peut et doit être validé ou remodelé dans l'interaction (*cf.* Mondada & Py 1994).

Ainsi, cette séquence illustrerait les représentations de N quant à l'apprentissage d'une langue seconde. Un bon apprenant serait selon lui celui qui:

— sait interroger le code (sollicitation de données linguistiques);

— s'intéresse au fonctionnement de micro-systèmes grammaticaux (la formation des nombres ici).

S'il est possible que N adhère à ces représentations, il est encore plus probable qu'il les postule chez l'enseignante. De cette façon, ses sollicitations métalinguistiques serviraient avant tout à rejoindre les attentes de l'enseignante, à adhérer, en pratique, au moule le plus valorisé par elle. Quoi qu'il en soit, même si N prête de fausses représentations métalinguistiques à G, il joue la carte la plus sure au niveau du système. En effet, au-delà des croyances propres de l'enseignant, le système et les traditions scolaires lui attribuent un rôle spécifique. Au niveau métacommunicatif, ce rôle s'incarne dans trois fonctions (*cf.* Dabène 1985): vecteur d'informations, évaluateur et distributeur de la parole. Dans l'exemple 7, ce rôle est clairement légitimé par N au moins à travers les deux premières fonctions. Ainsi, à l'aide de ses sollicitations, l'élève rappelle non seulement qu'il assume un rôle bien précis qui entretient, en apparence, un lien avec l'apprentissage, mais surtout qu'il accrédite l'enseignant dans ses fonctions. En fait, il vise ici la réussite scolaire plus que l'acquisition effective d'une nouvelle langue.

Les stratégies développées par l'élève dans cette séquence prennent donc pour cible les représentations. Pour fonctionner, elles s'appuient souvent sur ce qu'on pourrait appeler des *stéréotypes d'apprentissage*. Ces derniers, comme tout stéréotype, représentent un moyen discursif immédiatement disponible pour remplir un vide conversationnel et préserver la face du locuteur (*cf.* Py & Oesch-Serra 1993). Mais, à leur différence, ils ne servent

pas à maintenir le flux discursif mais plutôt à l'interrompre à propos et/ou de façon judicieuse. Il s'agit de montrer qu'on ne sait pas, ou surtout que l'autre sait, et de légitimer ainsi une asymétrie reconnue.

Ces stéréotypes d'apprentissage portent aussi bien sur la gestion interactionnelle que thématique de la sollicitation. Dans notre exemple, le thème visé concerne les nombres, et il présente certainement un double avantage (*cf.* Gajo 1996a):

— il se situe à un carrefour de compétences et surtout de représentations (*cf.* exemple 3);
— il correspond à une micro-compétence linguistique isolable.

Il est alors commode pour l'élève de puiser dans un domaine relativement ciblé et fermé de la langue seconde, qui permet en outre à l'enseignant de s'acquitter facilement de ses fonctions de donneur d'informations et d'évaluateur.

Exemple 8

1A les Reptiliens euh:. ils sont .. ils sont plus ou moins (reptiliens ?) . avec des X des: euh scales j'sais j'sais pas comment on dit en [français
2En écailles
3B ils ont
4A oui
5B des écailles
6A et euh: ils sont (entrainés ?) par les:. les extra-terrestres méchants

Nous nous trouvons ici dans une école franco-ontarienne à Toronto. La sollicitation métalinguistique intervient à propos du mot anglais «scales», dont l'énonciation marque l'aboutissement d'une vaine recherche linguistique en français («euh», pauses, reprises). Faut-il voir dans cette séquence une fonction acquisitionnelle, communicationnelle ou interactionnelle ?

La dimension acquisitionnelle semble bien compromise, car l'apport de En en 2 et de B en 5 n'est pas intégré par A en 6, qui ne fait que poursuivre son projet communicatif («et»).

La dimension communicationnelle est plus difficile à exclure. Toutefois, l'apparition du mot «scales», trace d'un parler bilingue largement répandu et partagé dans la communauté minoritaire francophone de Toronto, n'aurait certainement pas interrompu une interaction entre pairs. Dans la présente situation, si le mot anglais pose un problème, il ne s'agit pas d'un problème d'intercompréhension mais bien plutôt d'une question de communication scolaire.

Dans ce sens, on semble pouvoir attribuer une fonction interactionnelle à la sollicitation. L'élève A affiche sa conscience du mot «étranger» pour s'inscrire dans le projet de l'institution, qui écarte en principe le parler bilingue (*cf.* Heller 1996). Pour cela, il opère une double légitimation de l'enseignant, linguistique (choix du français) et interactionnelle (enseignant comme donneur d'informations). Comme dans l'exemple précédent, sa sollicitation s'appuie sur les représentations (des langues, de l'apprentissage, du bilinguisme) valorisées par le système et, de cette façon, les rend observables.

## 5. La rupture du cadre didactique

La troisième catégorie d'observables concerne ce que nous appelons la rupture du cadre didactique, qui, comme toutes les ruptures, offre en général un espace privilégié pour voir affleurer les mécanismes profonds et difficilement palpables de la régulation discursive.

Pour nous, le cadre didactique est constitué principalement de la mise en rapport d'une activité et d'une forme d'interaction. En effet, l'organisation des séquences didactiques ne correspond pas simplement à un enchainement d'activités, qui seraient seules porteuses de potentialités d'apprentissage. Chaque activité est structurée par et dans l'interaction, et c'est dans cette dynamique qu'il faut envisager les processus d'acquisition (*cf.* Gajo & Mondada 1996). Pour mieux voir le lien entre des types d'activités (ou de tâches) et des formes d'interaction, il convient donc d'abord de distinguer les deux niveaux.

Cette distinction, cruciale pour l'analyste, n'est pas toujours perçue par l'enseignant, ou tout au moins gérée de façon variable. C'est à ce croisement que nous observerons l'émergence de représentations sur l'apprentissage de la langue seconde à l'école.

Exemple 9

| | |
|---|---|
| 1En | Euh:... ich werde . auf . Franzosisch sprechen\ (conversations parallèles; prononciation très approximative) .. j'aimerais savoir<d>/ . quels sont . les mots que vous avez reliés\ (3") par exemple si je prends .. le premier jour de la semaine\ |
| 2X,Y | Montag |
| 3En | Das ist/ |
| 4X,Y, Z | Montag |
| [ | |
| 5En | Montag (3") Montag/ (5") und/ |
| 6X,Y | Hm |
| 7En | Die [Uhr |
| 8U | [Ein Viertel |

| | |
|---|---|
| 9X,Y | Nach acht |
| 10En | Ein Viertel . nach . acht\ . ja . XXX |
| 11V | Ich heisse Syl[vie |
| 12En | [Und/ |
| 13V | Ich . heisse Sylvie |
| 14En | Sylvie/ |
| 15V ? | Essen |
| 16Z | XX |
| 17V ? | Essen . essen [Apfel |
| 18En | [Nein\ ich möchte .. ich möchte . allein . das WORT\ (1-2") ja/ . allein das Wort\ (1-2") Montag/ (2") |
| 19X | Euh |
| 20Y | Ein Viertel |
| 21X | Ein. |
| 22En | Viertel . nach (2") [nach |
| 23Z | [Acht |
| 24En | Acht |

Les consignes de l'activité proposée par l'enseignant sont données en 1. Notons au passage qu'elles sont données en français, ce qui nie d'une certaine manière toute valeur acquisitionnelle aux échanges hors activité. Dans ce sens-là, le choix de langue constituerait lui aussi une catégorie d'observables intéressante pour les représentations.

Le moment le plus riche de cette séquence se trouve au tour de parole 18, quand l'enseignant, suite à un guidage très serré (il intervient à peu près tous les deux tours), interrompt l'activité. Son commentaire se fait cette fois-ci en allemand, mais non sans peine (pauses, «allein» au lieu de «nur»), ce qui montre que son choix de langue relève avant tout d'un problème de compétence. Dans son commentaire, En tente de recadrer l'activité, qui souffrait d'un léger écart en 17. En effet, les élèves, qui auraient dû se contenter de relier des mots isolés, se permettent une sorte d'audace communicative qui consiste à aller vers des énoncés plus complexes (verbe+complément). On ne sait dire avec certitude si on viole de cette façon la définition même de l'activité ou sa forme de réalisation, mais toujours est-il que le cadre établi en 1 subit quelque menace en 17.

Le fait que En ne tolère pas cette atteinte nous renseigne sur ses représentations. Que ces représentations prennent pour cible la classe, l'apprentissage, le rôle de l'enseignant ou l'activité, qu'elles indexent un profil spécifique d'enseignant ou non, l'élément le plus important pour l'interaction en cours est qu'elles structurent à un moment donné l'échange des participants de manière particulière. Elles naissent ici probablement de la maitrise hésitante de l'enseignant en allemand, qui doit intégrer ce facteur non seulement dans sa pratique, mais aussi dans la perception que

les élèves en auront. Quoi qu'il en soit, il faut se rendre compte que ces représentations touchent directement (s'il y a réellement une réflexion à ce niveau-là) ou indirectement (s'il s'agit de la conséquence de représentations nées en amont) l'organisation de l'activité, de l'interaction et/ou de leur mise en rapport. Dans ce contexte-là, tout problème affectant cette organisation, tout réajustement permet d'accéder au niveau des représentations.

Exemple 10

| | |
|---|---|
| 1M ? | Oh ich .. habe kein(e ?) Geld |
| 2J ? | Aber ich/ . das ist euh: zwölf |
| 3En | Was ist/ |
| 4J ? | Zwölf |
| [ | |
| 5X,Y | Das SIND |
| 6X,Y,Z | Das SIND/ |
| 7J ? | Das sind . zwölf . Franken\ (1-2") |
| 8Mi ? | Danke ... und n- . neun- .. zig .. neunzig (Rappen ?) . <tsyryk>\ (1-2") |

Cet extrait, tout comme le suivant, provient d'un jeu de rôle, souvent décrit et/ou perçu comme une activité homogène qui favorise, à travers son orientation fortement communicative, certains processus d'apprentissage.

Là aussi, il faut introduire la notion de cadre didactique. Dans cette séquence, ce cadre devient perceptible une fois encore après une interruption. En effet, l'enseignant demande en 3 à l'élève J de répéter, de reformuler ou de corriger son énoncé, l'intervention étant suffisamment ambigüe pour laisser à J le choix de l'interprétation. L'élève décide ainsi de répéter (*cf.* 4), alors que En attend une correction de type grammatical (*cf.* 5 et 6). Le conflit d'interprétation montre en fait la concurrence de deux cadres disponibles et partiellement superposés. Le premier s'occupe essentiellement du contenu, du noyau de l'information échangée, alors que le deuxième privilégie la forme. Si ce double cadre constitue probablement une condition du fonctionnement scolaire de la communication (on appelle cette condition «double énonciation»; *cf.* Trévise 1979, Dabène 1985 et Gajo 1996b), il existe néanmoins différentes façons de l'envisager et de le gérer. Le problème, pour les élèves, est de choisir la bonne, ou la plus adéquate par rapport aux attentes de l'enseignant. De ce point de vue, J, au contraire des ses camarades, n'a pas su opérer le bon choix ou alors pas pu l'imposer, et il doit regagner les rangs en 7.

L'émergence conflictuelle de deux cadres concurrents montre que le jeu de rôle se structure différemment suivant les perspectives adoptées. De façon générale, elle montre aussi diverses conceptions de l'articulation entre

activité, interaction et acquisition. Pour certains enseignants, et ça semble être le cas ici, toute activité didactique doit se soumettre à la *macro-activité* «apprendre une langue», vue comme absolue et imperméable.

Exemple 11

| | |
|---|---|
| 1N | Eh son Chinos |
| 2Z | XXX |
| 3En | Qu'est-ce qui se passe Nathalie |
| 4N | Ya <gden> bus avec <tSinwa> |
| 5S | Merde |
| (rires) | |
| 6En | Avec/ |
| 7N | Chi[nois (geste montrant les yeux bridés) |
| 8X | [Chi[nois |
| 9Y | [Chinois |
| 10En | Avec des Chinois |
| 11Es | Oui |
| 12N | Oui |
| (bruits) | |
| 13S | No compriendo nada |
| 14Es ? | C'est [pas Chinois/ |
| 15N+ ? | [<Sinwaz>/ |
| 16N | Mais [non . c'est pas des Chinois |
| 17X,Y, | [(Mais) oui |
| 18En | XXX dire qu'c'est pas des Chinois/ |
| 19X,Y | Madame XX |
| (N imite le parler chinois et se fait les yeux bridés; rires) | |
| (...) | |
| 20X | Chinois <tSinwa> |
| (...) | |
| 21En | Alors Nathalie tu fais la: . Nathalie/ tu fais la speakerine . tu nous expliques en bon français à mesure que tu vois |
| 22N | Ya l'Chinois qui X les photos |
| (rires. N imite de nouveau les Chinois) | |
| 23N | Madame . i fait quoi là |
| 24En | Alors X qu'est-ce qu'elle nous raconte/ |

Ce dernier exemple relate un épisode où l'activité de la classe subit quelque perturbation suite à l'irruption d'un événement extrascolaire. Il s'agit de l'arrivée d'un bus de Chinois dans la cour de l'école, qui attire très vite l'attention de N. Celle-ci essaie d'embarquer ses camarades en verbalisant en espagnol ce qu'elle observe (*cf.* 1). Mais, après la sollicitation de l'enseignante en 3, l'essentiel de l'interaction se poursuit en français. La forme d'interaction, bien que largement définie par les élèves, intègre donc certains paramètres scolaires comme le choix de la langue préconisée par l'institution et un certain respect de l'autorité incarnée par l'enseignante (*cf.* «Madame» en 19). Toutefois, dans cette redéfinition imprévue de l'activité,

En se fait peu présente, elle devient réceptrice d'informations qu'elle ne possède pas plus que les élèves, même si elle semble continuer à pouvoir canaliser leurs productions linguistiques (*cf.* 6, 10).

En 15, elle décide alors d'élaborer un nouveau cadre, plus conforme aux habitudes scolaires et certainement plus facile à gérer en termes de projet didactique. Elle définit une tâche bien précise, attribue un rôle, distribue la parole. Elle impose pour la forme de réalisation de l'activité une double contrainte, linguistique («en bon français») et discursive («à mesure que tu vois»). Elle ne s'adresse plus à N en tant que témoin d'un événement contingent de la vie scolaire, mais en tant que rôle («qu'est-ce qu'*elle* nous raconte»).

Cette rupture de cadre nous donne surement de précieux indices sur les représentations ou les réflexes de l'enseignante. Ces représentations peuvent porter sur la manière d'apprendre, le rôle du maitre ou le milieu scolaire. Si elles ont l'air ici de préexister à la gestion d'événements scolaires ponctuels, elles doivent néanmoins être validées et incarnées dans des séquences interactionnelles concrètes pour devenir opérantes et visibles.

## 6. Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu proposer un traitement formel des représentations. Pour cela, nous avons identifié des catégories d'observables rarement traitées comme telles dans la littérature. Il est vrai que ces observables entretiennent un lien complexe et souvent indirect avec les représentations, dans le sens où l'objet même de la représentation se situe en général en amont et ne laisse que des traces incidentes dans les phénomènes langagiers observés.

Dans le lien souvent établi entre représentations et pratiques (*cf.* Dabène, 1997; Matthey/Moore, ici-même; Py 1993b), nous avons voulu considérer, d'une part, la verbalisation des représentations comme une pratique située et, d'autre part, certaines pratiques comme potentiellement reliées à la dynamique des représentations.

Connaitre et travailler sur l'objet des représentations revêt évidemment toujours un intérêt majeur, notamment quand il devient la cible d'une négociation dans le discours. Toutefois, cet objet est souvent traité de façon absolue et isolable. Ainsi, on construit des liens quelque peu épurés entre la représentation de la langue seconde et les processus d'apprentissage (*cf.* Zarate, 1993). Il nous semblerait important de ne pas négliger la médiation

de l'interaction et de considérer alors les représentations interactionnelles, c'est-à-dire *de* et *dans* l'interaction.

Dans ce sens, la gestion de l'interaction scolaire implique certainement une dynamique spécifique de représentations elles-mêmes particulières. Comme on peut en faire l'hypothèse (*cf.* Müller, 1997), pour l'enfant migrant de deuxième génération en tout cas (ce qui n'est pas notre cas ici), les représentations des processus d'apprentissage spécifiques à l'école jouent un rôle plus important que les représentations de la langue seconde et de la communauté d'accueil.

Pour nous, l'apport de la linguistique à l'étude des représentations touche non seulement l'apparition, la manipulation et la construction de celles-ci *dans* le discours, mais aussi leur utilisation *pour* le discours, comme outil stratégique. Cette perspective considère la représentation dans son instabilité, elle en «fragilise» le contenu, tout comme le fait la notion de stéréotypage (*cf.* Perrefort 1996) par rapport à celle de stéréotype.

**Bibliographie**

Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos: approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Ophrys.

Dabène, L. (1985). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, *55*, 39-46.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP éditeur.

Gajo, L., & Mondada, L. (1996). Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports ? Communication présentée au *Xe Colloque Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996.

Gajo, L. (1996a). «Comment on compte en français ?» Représentations de pratiques langagières et dynamiques d'apprentissage. In A. Kachouri et al. (éds), *Questions de glottopolitique. France, Afrique, Monde méditerranéen* (pp. 127-135). Rouen: Université de Rouen.

Gajo, L. (1996b). Décontextualisation et recontextualisation dans l'apprentissage scolaire et non scolaire d'une langue seconde. *Revue de phonétique appliquée*, *121*, 311-324.

Heller, M. (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *7*, 71-93.

Jeanneret, T. (1995). Interaction, coénonciation et tours de parole. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, *7*, 137-157.

Mondada, L., & Py, B. (1994). Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. In J.-C. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants* (pp. 381-395). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau / Frankfurt am Main / Salzburg: Sauerländer.

Oesch-Serra, C., & Py, B. (1993). Dynamique des représentations des situations de migration. Etudes de quelques stéréotypes. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 57*, 71-83.

Perrefort, M. (1996). Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situation de contact. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 7*, 139-154.

Py, B. (1993a). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 2*, 9-24.

Py, B. (1993b). Quand les représentations peinent à suivre les pratiques... Emergence du plurilinguisme chez des Romands en Suisse alémanique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 19/3-4*, 137-145.

Trévise, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones, *Encrages, n° spécial*, 44-52.

Trévise, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 59*, 171-190.

Vasseur, M.-T. (1990). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier et al. (éds), *Interactions en langue étrangère* (pp. 49-59). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Vion, R. (1994). Activités narratives et acquisition d'une langue seconde. In J.-C. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants* (pp. 381-395). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

**Conventions de transcription**

| | |
|---|---|
| <mesö> | phonétique |
| . .. ... (2') | pauses plus ou moins longues |
| : | allongement de la syllabe |
| /\ | intonations montante et descendante |
| \| | chevauchement |
| dé- | interruption |
| MANger | emphatisation |
| (manger ?) | transcription incertaine |
| xxx | segment incompréhensible |
| (rires) | commentaires du transcripteur |
| & | enchaînement rapide |
| E | enquêteur |
| En | enseignant |

*TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1997, 27, 29-49*

# Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute[1]

**Cecilia OESCH-SERRA & Bernard PY**
Université de Neuchâtel

This paper analyses the social representations, through their verbal expression, of the immigrant's discourse from «Abruzzi» (in Italy), still living in Neuchâtel or being back to their country of birth.

Two aspects have been particularly studied: on the one hand a best knowledge of the immigrant's daily culture and on the other hand, the stereotypes undertaking's process by the speakers themselves.

This study, based on transcriptions of non-structured interviews allows to sketch a typology of the enunciative relations between speakers and stereotypes, between the immediate adherence to stereoptypes and their total or partial opposition.

## 1. Remarque liminaire

Ce chapitre a pour raison première de présenter au lecteur une collection d'énoncés qui sont apparus au cours d'entretiens réalisés avec des Abruzzais de Neuchâtel ou des Neuchâtelois des Abruzzes (anciens émigrés rentrés au pays). Nous souhaitons cependant dépasser le stade de la pure description vers une interprétation plus globale du fonctionnement des stéréotypes dans la migration. La réalisation d'une telle ambition présuppose un accompagnement théorique qui devrait à la fois apporter un éclairage suggestif sur le corpus et contribuer modestement — à travers l'étude de nos exemples — à mieux comprendre la nature des stéréotypes en général.

## 2. Introduction

Il est devenu banal de dire que l'étude des phénomènes migratoires exige des approches multiples et pluridisciplinaires. Cette diversité méthodologique n'est cependant possible que si chaque discipline

[1] Cet article est la traduction d'un chapitre du livre *Alterità al quotidiano. Migrazioni Abruzzo-Neuchâtel*, édité par G.P. Di Nicola & B. Py (Collana del Dipartimento di Teoria dei Sistemi e delle Organizzazioni, Università degli Studi «G. D'Annunzio», 1993.

impliquée assure sa propre démarche par une réflexion épistémologique minimale. C'est à cette condition seulement qu'une cohérence globale peut être espérée. Les auteurs de ce chapitre prennent la plume en tant que linguistes. Il importe donc pour commencer de préciser en quoi la linguistique peut contribuer à ce projet collectif.

Soulever cette question, c'est s'interroger d'abord sur les différentes positions que le langage (au sens général de langue, parole et communication verbale) occupe dans les changements personnels et collectifs associés à la migration. Sans prétendre à l'exhaustivité, on retiendra au moins les cas suivants:

1) La langue comme objet d'apprentissage
2) La langue comme répertoire expressif et communicatif
3) La langue comme projection formelle du contact interculturel
4) La langue comme emblème d'identité
5) La langue comme instrument de (re)construction de la réalité

La position (1) renvoie au domaine de la linguistique de l'acquisition. Il s'agit d'étudier les mécanismes par lesquels une personne s'approprie une nouvelle langue, souvent (dans le cas des migrations) sans interventions pédagogiques importantes. La position (2) amène la recherche à envisager les nouvelles connaissances linguistiques du migrant dans le cadre plus global de l'enrichissement et de la restructuration du répertoire verbal, renvoyant ainsi aux vastes domaines de la linguistique du bilinguisme ainsi qu'à l'ethnographie de la communication. Par rapport à la position (3), la recherche porte sur le discours bilingue et s'interroge sur la manière dont les personnes bilingues, lorsqu'elles communiquent entre elles, gèrent la multiplicité des langues de leur répertoire; on parle beaucoup alors de code-switch (ou alternances de code) ou de marques transcodiques. La position (4) est très proche de la précédente, en ce sens que le discours bilingue est un des outils grâce auxquels les personnes et les groupes définissent leur identité (à côté par exemple du vêtement ou de la cuisine); elle renvoie à la sociolinguistique et à l'ethnolinguistique. Dans le cas de la position (5), la langue apparaît comme un moyen privilégié de donner du sens à des situations, des événements ou des comportements déconcertants aux yeux du migrant. En d'autres temes, la langue sert à protéger la personne et sa communauté de la menace d'anomie. C'est dans cette perspective que nous allons aborder les stéréotypes et leurs fonctions sémiotiques, sociales et discursives.

### 3. Evidences, vie quotidienne et schémas discursifs

Ce qu'il y a peut-être de plus fondamental dans la situation du migrant ou (à un moindre degré) du voyageur, c'est la mise en échec de ses schèmes d'interprétation de la réalité quotidienne: les évidences qui permettent normalement à l'individu d'évoluer le plus souvent sans difficulté majeure dans les situations les plus courantes sont mises en échec et deviennent caduques ou trompeuses[2]. Or il est manifestement impossible de se passer de telles évidences. Les conditions concrètes de la vie quoditienne exigent en effet des acteurs sociaux qu'ils construisent très rapidement des réponses adéquates aux innombrables petits défis qui jalonnent leurs journées[3]. Ces réponses, par leur caractère urgent, font appel à des automatismes. Dans de telles circonstances, la réflexion du philosophe ou du sémiologue est un luxe: le migrant doit reconstruire très rapidement un ensemble d'évidences, de schèmes d'interprétation automatisés, qui lui permettent de se débrouiller tant bien que mal dans son nouvel environnement. Or une partie de ces schèmes sont de nature discursive. Il s'agit de formules toutes faites[4], d'éléments sémiotiques préfabriqués, de passe-partout verbaux qui circulent au sein d'une communauté donnée et qui jouent le rôle d'évidences pratiques, utilisables dans le nombre le plus grand possible de situations. Nous parlerons alors de schémas discursifs[5] et plus particulièrement de stéréotypes.

### 4. Schémas discursifs et stéréotypes

Parmi les schémas discursifs, les stéréotypes se caractérisent par l'attribution d'une propriété à un groupe social, à un de ses membres, ou encore à un objet ou une institution considérés comme emblèmes de groupe (par exemple l'école, l'habitat ou la langue). Contrairement à de nombreux chercheurs, nous n'utiliserons le terme de stéréotype que pour désigner des

[2] Ce phénomène a été fort bien décrit par Schutz: «(...) le modèle culturel offre, par ses recettes, des solutions typiques pour des problèmes typiques qui se présentent à des acteurs typiques» (Schutz 1987: 230).

[3] On peut imaginer l'exemple d'un piéton qui s'apprête à traverser une rue à fort trafic. Cette personne doit être capable de prévoir avec un haut degré de certitude le comportement probable des automobilistes, camionneurs, chauffeurs de taxi, etc. devant un passage pour piétons.

[4] Ces formules sont bien entendu le résultat d'un travail de construction ou d'élaboration que nous évoquerons dans ce chapitre. Ce qui importe pour le moment, c'est qu'elles préexistent au moment de leur énonciation dans un contexte particulier.

[5] Nous nous inspirons ici en partie des travaux du Centre de recherches sémiologiques de l'Université de Neuchâtel, cf. notamment Grize 1990.

expressions verbales (et non pas des préjugés ou des attitudes défavorables)[6]. Cette limite repose sur l'hypothèse que la langue (et plus particulièrement le discours) possède un statut spécifique dans le répertoire des schèmes interprétatifs individuels et sociaux.

Cette spécificité verbale se manifeste par l'appartenance du stéréotype à la catégorie du cliché, à son mode de circulation et de diffusion sociale, à sa relation avec l'expérience, à son traitement énonciatif et à ses fonctions communicatives et argumentatives. Nous allons développer successivement ces différentes propriétés.

### 5. Stéréotype et cliché

Les possibilités combinatoires de la langue ne sont pas contraintes uniquement par la syntaxe et la sémantique. Certaines combinaisons sont figées par l'usage individuel ou collectif, au point que l'énoncé des premières unités permet au destinataire de deviner la totalité de l'expression. Ces figements facilitent le travail de formulation et de décodage dans la mesure où les usagers de la langue disposent ainsi d'éléments préfabriqués aisément accessibles et identifiables. La présence de ces expressions figées est d'ailleurs si prégnante qu'elles entrent parfois en conflit avec le déroulement sémantiquement normal du discours, provoquant ainsi des effets plus ou moins cocasses. C'est par exemple le cas lorsqu'un conférencier parle d'*une entreprise couronnée d'échec*, ou lorsqu'un reporter sportif dit d'une équipe qu'*elle a passé un mauvais quart d'heure pendant les cinq dernières minutes du match*. Les clichés sont parfois institutionnalisés sous la forme de proverbes, de dictons, de maximes ou, justement, de stéréotypes. Ils font partie de la mémoire discursive et sémiotique d'une communauté linguistique. Ce qu'il faut retenir de l'existence des clichés, c'est que le discours se cristallise parfois en expressions préconstruites qui jouissent d'une certaine autonomie par rapport à ce dont elles prétendent parler et par rapport à leur contexte. Nous verrons que cette autonomie est un trait essentiel des stéréotypes.

### 6. Circulation et diffusion sociale

Nous avons vu que les stéréotypes sont destinés à jouer le rôle d'évidences sociales. Cela signifie qu'une schématisation discursive n'est un stéréotype que si elle est partagée par un grand nombre de personnes. On pourrait

[6] En cela nous suivons Quasthoff 1987, qui a largement inspiré notre conception du stéréotype.

même formuler l'hypothèse que la reconnaissance[7] d'un stéréotype est un des nombreux traits qui interviennent dans la définition d'une communauté linguistique donnée, comme les isoglosses en dialectologie. La question se pose alors de savoir comment le chercheur peut confirmer qu'une schématisation discursive est bien un stéréotype. Plusieurs méthodes s'offrent à lui.

On peut d'abord imaginer des enquêtes de type sociologique[8] sur la diffusion des représentations sociales auxquelles sont associées certaines schématisations candidates au statut de stéréotype. Dans quelle mesure par exemple les Abruzzais de Neuchâtel estiment-ils que l'intérêt pour la politique, la générosité ou la précision sont des traits pertinents qui permettent de distinguer mutuellement et globalement les Suisses et les Italiens ? Si une telle méthode présente bien l'avantage d'évaluer la diffusion de ces représentations, elle a l'inconvénient de négliger la nature essentiellement discursive des stéréotypes. Elle s'interroge en effet sur les contenus sémantiques des propositions et non sur leur existence formelle en tant qu'expressions verbales. En outre, elle court-circuite la spontanéité du recours naturel au stéréotype qui, rappelons-le, trouve son origine fonctionnelle dans des situations d'urgence sémiotique.

Les enquêtes ethnographiques que nous avons réalisées sous la forme d'entretiens semi-directifs n'ont ni la portée représentative ni la précision quantitative de la démarche sociologique. En revanche elles ont l'avantage de saisir les stéréotypes dans leur spontanéité, dans la mesure où ils apparaissent d'abord comme outils argumentatifs (par exemple, l'absence de générosité attribuée globalement aux Suisses permet à une de nos interlocutrices de rendre compte d'une expérience personnelle décevante). Les limites que nous venons d'évoquer ont cependant pour conséquence qu'il est plus délicat d'identifier les stéréotypes. Afin d'évaluer la diffusion sociale de l'expression étudiée, le chercheur doit faire appel à sa propre expérience de la communauté avec laquelle il travaille et compléter ses conclusions par un recours à la méthode linguistique.

La méthode linguistique consiste à étudier le statut de l'expression au sein du discours. Il faut remonter à ce que nous disions ci-dessus de la relation

[7] La reconnaissance d'un stéréotype n'implique pas nécessairement l'adhésion à la proposition qu'il affirme. Reconnaître un stéréotype, c'est l'identifier comme tel, même s'il apparaît de manière seulement implicite dans le discours d'autrui. C'est aussi être capable d'interpréter de manière appropriée sa valeur argumentative.

[8] Quasthoff (1987) cite des exemples d'enquêtes de ce genre.

BEST COPY AVAILABLE

entre stéréotype et évidence. De par sa fonction sémiotique, un stéréotype affirme (ou plutôt confirme) des propositions évidentes aux yeux des membres de la communauté. Il est donc le plus souvent superflu d'énoncer le stéréotype dans son intégralité, pour autant bien sûr que tous les participants à la communication soient membres de la communauté[9]. Une allusion ou une implicitation suffisent le plus souvent. L'allusion revient à exprimer une partie seulement du stéréotype, alors que l'implicitation consiste à énoncer une proposition qui ne peut avoir de sens pour le destinataire que s'il postule la proposition affirmée par le stéréotype. L'exemple suivant illustre ce mécanisme:

> C'était déjà un peuple extrêmement tranquille où ... ,·à l'Aquila, c'était pas peut-être la Suisse de l'époque mais presque, vous savez, si on volait un vélo le lendemain on le savait. (GR:28)

L'affirmation selon laquelle l'Aquila ressemblait un peu à la Suisse d'autrefois — pays où le vol d'un vélo aurait été un événement — implicite un stéréotype selon lequel la Suisse était autrefois un pays où régnait l'honnêteté, stéréotype qui par ailleurs implicite à son tour que la Suisse contemporaine a perdu cette vertu ! Le destinataire est guidé par cette interprétation par une schématisation qui est peut-être un autre stéréotype, à savoir que l'Aquila aussi bien que la Suisse était une région particulièrement tranquille. Dans l'exemple suivant (MC: 7) on assiste au même mécanisme, bien que sous une forme différente[10]:

> (1) I: J'ai dit au gosse, chez moi on parle de tout, de n'importe quoi, je sais pas, moi, on est ouverts.
> E: Ce sont donc des gens très fermés.
> I: Très.

D'un point de vue conversationnel, l'énoncé *on est ouverts* n'est pertinent que si l'on admet que, dans l'esprit de I, cette ouverture s'oppose à la fermeture des gens extérieurs à la famille. Il y a donc mobilisation d'une proposition implicite — mais que E s'empresse de verbaliser — expression qui constitue un bon candidat au statut de stéréotype.

[9] La position des enquêteurs est particulière: en tant qu'universitaires et chercheurs, ils sont extérieurs à la communauté abruzzaise et sont perçus sans doute comme Suisses. Leur maîtrise de l'italien ou parfois leurs origines italiennes sont cependant susceptibles de créer une certaine connivence. Cette situation ambiguë peut favoriser l'explicitation ou même la thématisation des stéréotypes, mais aussi (pour des raisons de face) leur modalisation comme nous le verrons plus loin.

[10] Dans les extraits dialogués des entretiens, nous désignons l'enquêteur par E et l'informateur par I. Dans cet exemple, E raconte une tentative de retour aux Abruzzes après un long séjour en Suisse. Le gosse est un camarade d'école du fils de I, camarade qui s'étonnait de la liberté avec laquelle le fils de I s'exprimait sur la sexualité.

Nous illustrerons le même mécanisme par un second exemple (GC: 10):

(2) I: Mais les ouvriers par exemple, ceux qui étaient rentrés là-bas, ils se sont réintégrés là-bas puis fini. Ils ont rétrogradé.
E: Si je comprends bien, les gens là-bas se contentent de vivre, de prendre les choses comme elles viennent.
I: Comme elles viennent, ils s'en fichent pas mal.

Ainsi donc la méthode linguistique peut montrer qu'une expression est traitée comme un stéréotype par l'énonciateur et/ou le destinataire. En revanche nous ignorons dans quelle mesure ce traitement est justifié, car nous ne savons rien de la diffusion effective de l'expression.

**7. Relations avec l'expérience**

Il convient d'insister ici à nouveau sur le fait que le stéréotype a une existence essentiellement discursive. Il ne peut remplir sa fonction sémiotique qu'à la condition de précéder l'expérience. Il ne sert pas en effet à décrire ou à raconter un événement, mais à lui donner du sens. Cette opération doit en outre se réaliser de manière rapide et économique, avec un coût cognitif réduit. Enfin, le sens qu'il dégage possède une dimension sociale dans la mesure où il prétend contribuer à l'interprétation qu'une communauté sociale donne d'elle-même et de ses rapports avec les autres. Cette position a priori par rapport aux événements auxquels il s'applique rend compte de la relative imperméabilité du stéréotype par rapport à l'expérience de l'énonciateur. Nous verrons comment cette relation entre stéréotype et expérience fonde les différents processus de prise en charge énonciative que nous analyserons ci-dessous. Remarquons d'emblée que deux options se présentent au sujet lorsque ses propres expériences contredisent la proposition énoncée par un stéréotype: soit il l'abandonne, soit il l'aménage de manière à assurer une certaine compatibilité entre stéréotype et expériences personnelles. Nous nous intéresserons à la seconde option, mais nous citerons auparavant un extrait (MC:15) qui illustre la première:

(3) E: Les contacts que vous avez avec les Suisses, je ne sais pas moi, on dit qu'ils sont froids.
I: Ecoutez, je sais plus. J'ai eu des contacts avec un peu tout le monde, hein. Disons avec un peu tous les niveaux.

Les contacts que I entretient *avec un peu tout le monde* l'empêchent d'adhérer au stéréotype (que E attribue à la communauté italienne) selon lequel les Suisses seraient froids.

## 8. Traitement énonciatif

Sous sa forme primitive, le stéréotype se présente comme formule anonyme. La responsabilité de son énonciation n'est pas explicitée et le locuteur se contente de la citer. Dans l'exemple suivant, la *sécurité* et l'*organisation* sont présentées comme des attributs objectifs de la Suisse, et non pas comme le résultat d'un jugement porté par un sujet S, dans un contexte C, à l'intention d'un destinataire D en vue d'une fin F[11].

(4) C'est quand même un des peu pays donc euh ... qui offre une sécurité, une certaine organisation, où tout fonctionne. (GR:27)

Le locuteur qui produit cet énoncé n'y apparaît pas explicitement, (sinon de manière indirecte par la valeur argumentative attachée à *quand même*). Nous avons toutefois été frappés par la rareté de tels énoncés anonymes dans notre corpus. En voici cependant trois autres exemples:

(5) En Italie on peut l'envoyer à l'école, mais ici on ne peut pas, en Italie tout le monde va à l'école, tandis qu'ici tout est catalogué. (RdG:20)[12]

(6) En Italie par exemple les maisons sont beaucoup plus jolies en dedans qu'en dehors, vous voyez, dehors ils s'en ... ils s'en foutent (...) tandis qu'ici j'ai noté, c'est le contraire (...) c'est exactement le contraire. (RdG:22)

(7) Il a envie d'aller en vacances parce que vous voyez, ici, disons, la vie elle est quand même un peu plus disciplinée, hein. (MC:19)

La plupart des exemples comportent des marques de subjectivité, en ce sens que le locuteur précise, à l'intérieur du même énoncé, sa position personnelle par rapport à la proposition véhiculée par le stéréotype. Dans l'exemple suivant, le stéréotype est tout à la fois mentionné (*Suisse = précision*) puis relativisé (*c'est souvent beaucoup moins précis qu'on pense*).

(8) Parce que la Suisse aussi s'identifie à la précision, à tout ça, c'est ... c'est même si vous savez, si on analyse bien, c'est souvent beaucoup moins précis qu'on pense. (GR:26).

Avant de procéder à une analyse plus fine des procédés formels mis en oeuvre dans ces différentes opérations de modalisation[13], il convient de ré-

---

11 Nous reprenons ici, à notre manière, les propriétés que Grize (1990) attribue aux schématisations.

12 Le contexte montre que *tout le monde va à l'école* signifie qu'il n'y a qu'une seule école pour tous, alors que l'organisation scolaire suisse catégorise les élèves dans un système relativement complexe de filières différentes.

13 Pour simplifier la terminologie, nous utiliserons *modalisation* comme hyperonyme pour désigner les différents processus formels par lesquels le locuteur prend position par rapport à la proposition énoncée dans le stéréotype.

fléchir un moment à leur signification générale. Nous avons attiré ci-dessus l'attention du lecteur sur la relative autonomie du stéréotype par rapport à l'expérience. La modalisation correspond justement au caractère relatif de cette autonomie. Nous avons vu que le stéréotype est à la fois une entité sociale et un élément central de la boîte à outils sémiotiques de l'individu. Dans la mesure où elle s'impose à lui de l'extérieur, l'individu ne peut pas nier une entité sociale. Avant de la contester éventuellement il lui faut la reconnaître, c'est-à-dire la citer. Il n'a pas intérêt, par ailleurs, à se défaire d'un outil destiné à faciliter son existence quotidienne, particulièrement dans les situations d'urgence. Il préférera en général l'adapter aux circonstances lorsque celles-ci changent. Reconnaissance et adaptation, telles sont les deux faces de la modalisation.

La modalisation prend des formes variables. Nous distinguerons successivement l'**atténuation**, la **dérive référentielle** et la **thématisation**.

L'**atténuation** consiste à affaiblir les effets de l'attribution d'un prédicat au sujet. C'est bien ce qui se passe dans l'exemple (8), où la précision des Suisses, sans être niée, se trouve ramenée à des proportions fort modestes... Dans l'exemple (9), l'atténuation est poussée jusqu'à son extrême, c'est-à-dire jusqu'à l'infirmation de la proposition implicitée par l'énonciateur (à savoir que les immigrés représentent un danger pour la Suisse):

(9) Parce que je ne pense pas que les Italiens, les Espagnols, les Portugais n'ont jamais été un danger pour la Suisse ou pour l'Allemagne ou pour je ne sais pas quoi. (GR:19)

L'infirmation revient également à attribuer à autrui la responsabilité de la proposition. Dans l'exemple précédent, le locuteur abruzzais attribue implicitement cette responsabilité aux mouvements xénophobes des pays de forte immigration.

La **dérive référentielle** consiste à restreindre le champ d'application de la proposition. Dans l'exemple suivant, la proposition elle-même n'est pas atténuée: elle conserve toute sa force originale. En revanche, le locuteur précise, avec une grande abondance de moyens verbaux, que la paix et la stabilité attribuées à la Suisse ne sont valables que dans un nombre limité de domaines, et de manière occasionnelle:

(10) Je trouve quand même que c'est un îlot de paix ou de de ... pour certaines choses ou dans certaines XXX, encore pour le moment, ou à un moment donné ... il me semble que la Suisse a, pour certaines choses dont on a besoin, une structure à long terme. (GR:21)

Dans l'exemple suivant on observe le même phénomène, mais cette fois c'est le locuteur qui se situe lui-même en marge du groupe désigné par le stéréotype:

(11) Quand on est venu là avec mon mari, on est pas venu avec l'esprit que en général les migrants ils viennent ici, par exemple les gens ils viennent ici pour gagner un peu d'argent, pour faire une maison en Italie, partir faire la maison puis après repartir tout de suite, tandis que nous on s'était marié, on était venu ici pour travailler, puis nous on voulait bien vivre ici, notre ... c'était pas notre idée, vite la maison et partir, c'était pas du tout ça. (RdG:12)

La **thématisation** consiste à instituer le stéréotype en objet métadiscursif. Le locuteur ne l'utilise pas de manière directe, mais le cite. Par cette opération il prend des distances par rapport au contenu de la formule, en principe dans une perspective ouvertement critique (cf 9.3 ci-dessous).

## 9. Stéréotypes et discours

### *9.1. Les objets du stéréotype*

Dans l'organisation du discours quotidien, le recours à des formules stéréotypées fait partie des pratiques courantes. Ces formules peuvent être thématisées et manipulées par les usagers, lorsqu'ils essaient de définir les caractéristiques d'un groupe donné, en les comparant à celles d'un autre groupe. C'est le cas, nous l'avons dit, des discours issus de l'expérience migratoire, qui ont pour fonction de rendre compte du chemin parcouru. Pourtant, même dans ce type de discours, souvent sollicité par un interlocuteur — l'intervieweur — qui légitime la comparaison et la généralisation, le recours aux stéréotypes n'échappe pas aux contraintes conversationnelles. C'est dire que la forme que revêt le stéréotype est aussi significative que le contenu qu'il véhicule: procéder par allusion ou par explicitation n'est pas un choix laissé au gré du hasard; au contraire, c'est un choix qui s'effectue suivant la nature du contexte et du partage des connaissances, suivant les enjeux de la communication et des relations interpersonnelles qui s'établissent entre les interlocuteurs. Autant de paramètres que nous allons prendre en compte dorénavant.

De manière générale, les stéréotypes permettent de baliser le champ des connaissances partagées par les participants à la conversation et contribuent ainsi au bon déroulement de la communication. Pour être à même d'ajuster leurs comportements respectifs, les interlocuteurs doivent se situer par rapport à un savoir commun. La formule stéréotypée, qui fait partie du savoir commun d'une communauté donnée, fonctionne ainsi comme un

indice qui signale une double relation: celle qui rattache l'individu à un groupe donné et celle qui distingue celui-ci d'autres groupes sociaux. C'est en fait la relation entre «moi» et «nous», entre «nous» et «les autres» que l'on établit par ce moyen et elle sert à encadrer les procédés discursifs des interlocuteurs. La stabilité de cette double relation est indépendante des différentes formes de verbalisation qu'une formule stéréotypée peut revêtir dans le discours: le locuteur peut se contenter d'y faire allusion, de la mentionner, ou de ne citer qu'un de ses constituants. Autant de possibilités qui se présentent aux interlocuteurs, soucieux de préserver leur territoire et l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes, au moment où ils veulent se connaître ou se faire reconnaître. Pourtant, même si une formule stéréotypée apparaît explicitement dans le discours sous sa forme canonique: **Tout X est Y**, elle ne se limite pas à décrire un seul objet. Son pouvoir d'information va largement dépasser l'unité du pôle explicité — la description de «l'autre» — pour aussitôt référer au sujet énonciateur et suggérer l'évidence d'une propriété symétrique qui décrit le «nous». En effet, toute formule tire fondement et légitimité d'un système bipolaire, d'auto- et d'hétéro-stéréotypes, qui s'active au moment de l'énonciation.

Prenons l'exemple: «les Suisses sont froids». Dans la bouche d'un migrant italien, la formule fait partie de la série des hétéro-stéréotypes, puisque l'objet «les Suisses» ne coïncide pas avec sa communauté d'appartenance. Lorsqu'il a recours à cette expression, le migrant lui rattache automatiquement un ensemble de significations, qui dépassent le cadre posé et laissent apparaître en filigrane une série symétrique d'auto-stéréotypes, parmi lesquels on peut trouver une formule comme: «les Italiens sont chaleureux». En revanche, lorsqu'elle est énoncée par un Suisse, la même proposition «les Suisses sont froids» fait partie des auto-stéréotypes et active d'autres hétéro-stéréotypes dont, par exemple: «les Italiens sont chaleureux». Comme nous l'avons mentionné plus haut, même si la mise en relation de ces deux pôles dans le discours va généralement être partiellement ou totalement implicitée, en raison des nombreuses contraintes qui s'exercent localement et en limitent l'exploitation, peu de conditions doivent être satisfaites pour que le système soit reconstitué dans son entier. Le locuteur qui voudra réduire la responsabilité de ses dires et tirer parti de l'inventaire de formulations allusives qu'il a à sa disposition, pourra tabler sur le degré de diffusion et de consensus rattaché aux formules. Cela suffira pour que la partie implicitée soit mise à la charge de l'interlocuteur qui rétablira la nature de la relation en se fondant, à son tour, sur le même système, qui fait partie du savoir commun partagé. De ce point de vue, les exemples que

nous venons de présenter ne sont interchangeables que pour les besoins de notre démonstration et ceci malgré leur identité apparente. En les employant, les membres des deux communautés donnent un sens chaque fois différent à la relation qui y est établie et aux termes mêmes qui servent à définir les groupes qui sont l'objet des deux propositions, car «Italiens», «Suisses», «chaleureux» et «froids» appartiennent à des systèmes référentiels et à des constellations sémiotiques différents.

*9.2. Les objets dans les stéréotypes des migrants*

Dans ce qui a précédé, nous avons souligné combien l'exploitation des formules stéréotypées est dépendante de l'orientation que l'énonciateur veut imprimer à son discours et de la relation qu'il veut établir avec son interlocuteur. Dans les propos des migrants abruzzais, comme dans tout discours migrant, des paramètres supplémentaires entrent en jeu et s'ajoutent ou amplifient le jeu conversationnel ordinaire. En effet, la bipolarité du système que nous décrivons ici se constitue à partir de l'exploitation différenciée de trois systèmes: celui de la région d'origine, celui de la région d'accueil et celui qui s'est élaboré à l'intérieur de la communauté migrante. Les deux premiers ont contribué à la formation du dernier, qui les a d'abord intégrés et restructurés pour ensuite en élargir le champ à d'autres formules, souvent traitées de manière individualisée. Cette trajectoire n'est pourtant pas linéaire et elle n'implique pas que lorsqu'une étape vient d'être franchie elle annule aussitôt celles qui l'ont précédée. Au contraire, nous pouvons constater, en analysant notre corpus, combien nos informateurs jouent sur les trois systèmes et composent un espace variationnel, où les éléments sont solidaires mais suffisamment différenciés pour qu'ils soient, à l'usage, pertinents. Pour reconstituer cet espace et mettre à jour les apports respectifs des systèmes fondateurs, nous nous basons sur des critères internes et nous formons l'hypothèse que **plus les formules stéréotypées apparaissent sous une forme proche du point d'explicitation maximale, plus elles constituent des élaborations issues de la communauté migrante**. Pour établir cela, nous nous fondons sur les règles discursives et sur les stratégies conversationnelles mises effectivement à l'oeuvre, sur la relation qui s'est établie entre les partenaires à la conversation et sur leur degré respectif de partage des connaissances.

A l'analyse, on constate, en effet, qu'il existe un certain nombre de formulations stéréotypées de type bipolaire[14], celles où les auto- et les

14 Nous prenons la liberté de reprendre ici quelques-uns des exemples déjà commentés plus haut, en les

hétéro-stéréotypes font l'objet d'une énonciation explicite: les Suisses sont confrontés aux Italiens, les Abruzzes s'apparentent à la Suisse et sont ainsi opposés à l'Italie, etc.:

(12) en général les Suisses ils s'en foutent pas mal de la politique et de tout ça eux ils en ont rien à foutre ils savent rien du tout tandis qu'en Italie les gens ils savent tout de la politique tout ils savent ils s'intéressent beaucoup à ce qui se passe dans la politique mondiale pas seulement en Italie [RdG: 12]

(13) [dans ma famille] ils ont plus le style italien c'est normal ils ont quand même vécu là-bas mais c'est difficile [c'est] entre le Suisse et l'Italien [...] les Suisses j'ai l'impression qu'ils s'en fichent un peu plus des enfants si tu as 18 ans tu peux t'en aller et tu te débrouilles en fait les Italiens j'ai l'impression qu'ils y tiennent plus à la famille en Suisse ils y tiennent beaucoup moins [SdG: 19]

(14) c'était un peuple [les Abruzzais] extrêmement tranquille où ... à l'Aquila c'était pas peut-être la Suisse de l'époque mais presque vous savez, si on volait un vélo le lendemain on le savait [GR: 28]

En (12), (13) et (14) les deux groupes sont comparés explicitement: Suisses et Italiens ou Abruzzais et Suisses sont opposés ou apparentés par rapport à une propriété donnée (participation politique/liens familiaux/sens de l'honnêteté).

La structuration de cette bipolarisation explicite s'articule en différentes étapes. Tout d'abord, la région d'origine et celle d'accueil sont mises en relation par des formules qui, au départ, portaient sur l'une d'elles prise séparément. C'est là un premier travail d'élaboration par lequel le migrant sélectionne et actualise les formules qu'il a lui-même importées ou qu'il a acquises dans son expérience migratoire. Cet amalgame débouche ensuite sur une nouvelle formule, qui trouve son originalité dans le fait d'**associer les deux groupes par le biais d'une propriété, dont le domaine d'application appartient à des univers de discours différents**. En (12), la propriété 'participation politique' et le stéréotype qui lui est rattaché: «les Suisses ne s'intéressent pas à la politique» est davantage le fait d'un débat en Suisse qu'un objet de discours en Italie, du moins sous cette forme. En (13), par contre, «le lien familial» est une propriété qui, à des degrés divers et avec des valeurs différentes, entre dans l'élaboration de stéréotypes à la fois italiens et suisses. Ici, il y aurait coïncidence entre un auto-stéréotype italien et un hétéro-stéréotype suisse, du genre «les Italiens sont attachés à leur famille». L'originalité de la formulation de SdG, jeune fille italienne née à Neuchâtel, consiste dans l'application du stéréotype au domaine de

éclairant cependant sous un jour différent.

l'émancipation des enfants, un thème très souvent abordé par les jeunes gens de la deuxième génération, qui évaluent et négocient avec leur parents des pratiques éducatives concurrentes. En (14), 'l'honnêteté' est une qualité qui est posée pour apparenter la Suisse et les Abruzzes. GR, migrant de 1ère génération, énonce d'abord un stéréotype «c'était un peuple [les Abruzzais] extrêmement tranquille» sans poser une formule explicite. Mais son interlocuteur suisse va-t-il entreprendre un développement sémiotique de «tranquille» ? Non, apparemment, puisque GR reformule cet attribut en citant et en adaptant à son propos le stéréotype sur «l'honnêteté» en vigueur en Suisse.

Ces formules présentent donc une certaine originalité qui marque bien la créativité et l'activité de néocodage dont les migrants font preuve. Pourtant, **elles ne sont productives que localement, à l'intérieur de la communauté,** pour des personnes qui ont suivi un même cheminement sémiotique. D'où la nécessité de rendre manifeste leur articulation interne à un interlocuteur (l'enquêteur dans notre cas) qui ne partage pas complètement le même savoir. On peut dès lors postuler que si telle formule stéréotypée est employée de manière explicite, à des fins argumentatives par exemple, elle l'est à cause des limites de son rayon de validité (partiellement implicitée, comme le montre la tentative de GR en (14); elle ne dépasse pas les bornes de la communauté migrante). A l'opposé, si la formulation exploite les stéréotypes originels, ceux-ci peuvent être simplement juxtaposés et réduits à la seule mention des groupes sociaux, l'interlocuteur pouvant alors reconstituer sans effort les éléments implicités:

(15) on est les éternels étrangers, en Italie on est le Suisse et puis ici on est les Italiens, mais enfin je suis au-dessus de tout ça moi [GC:24]

Ici GC, qui argumente sur la condition précaire du migrant, exemplifie son propos en ne mentionnant que le nom de deux groupes «Suisse» et «Italiens» et en les replaçant dans les contextes appropriés, pour que son interlocuteur puisse les reconnaître comme étant des hétéro-stéréotypes.

*9.3 Le traitement de la formule élémentaire*

En procédant de manière analogue et en adoptant les mêmes critères qui ont permis de dégager la catégorie précédente, nous pouvons continuer à nous interroger sur la fonction du stéréotype lorsqu'un seul des deux pôles qui le constituent apparaît dans le discours sous une forme explicite. L'hypothèse sous-jacente reste identique: avoir recours à une formulation explicite constitue une entreprise à risque, qui peut altérer l'équilibre de la

conversation, surtout lorsque les interlocuteurs viennent d'horizons différents et que la propriété prédiquée par l'hétéro-stéréotype est négative et que, de plus, elle évoque l'appartenance culturelle d'un des deux partenaires.

Dans les discours des migrants abruzzais, la formule n'est que très rarement employée dans cette version élémentaire, celle qui correspond à une proposition prédicative ayant la forme logique: tout X est Y ou x est Y (où x est membre de la classe X). Toutefois, lorsque le stéréotype apparaît sous cette forme, il est généralement énoncé en tant que **citation du discours d'autrui**[15]. L'énonciateur attribue, explicitement, la formule aux membres d'une communauté autre que la sienne, dont il dénonce une attitude particulière dirigé contre sa communauté d'appartenance. La citation entre alors dans une structure argumentative et l'énonciateur lui oppose des arguments plus forts, qui démentent la validité de l'hétéro-stéréotype. Sur le plan communicatif, une telle utilisation de la formule permet à l'énonciateur:

a) de signaler son détachement de la communauté qui a produit la formule;

b) de charger les membres de cette communauté d'une énonciation stigmatisante.

(16) io vedo che [in Italia] dicono che in Svizzera sono razzisti io dico guarda che in Svizzera se sono razzisti io non lo so perchè io mi sono trovata bene come una Svizzera ho vissuto bene , sì un po' all'inizio c'era però dopo tranquillissimo mai almeno dico erano stranieri, qui si sbranano tra Italiani e Italiani cioè si fa parte della stessa nazione delle stesse origini [CC: 20]

Ici, la formule «les Suisses sont racistes» est citée par CC en tant que hétéro-stéréotype énoncé, en Italie, par ses amis. CC oppose, comme contre-argument, un auto-stéréotype «les Italiens sont racistes», dérivable de la métaphore « ici [en Italie] ils se dévorent entre Italiens et Italiens». Dans l'évaluation de CC, son contre-argument a plus de poids: le racisme est d'autant plus fort qu'il est dirigé contre les membres d'une même communauté.

Cette trajectoire sémiotique, qui consiste à rendre manifeste l'opposition des pôles d'appartenance du migrant, n'est que très rarement univoque. Elle réifie l'altérité et ses conditionnements originels, mais elle est aussitôt résorbée dans un espace discursif plus vaste, qui recadre les coordonnées

15 Cf. aussi la notion de thématisation introduite ci-dessus.

de départ. L'altérité subsiste, puisqu'elle a été assertée, mais elle est maîtrisée. Ainsi, en (16), l'analyse complète de la séquence montre que la portée de l'hétéro-stéréotype «les Suisses sont racistes», contestée dans un premier temps, est partiellement admise dans la suite du discours: «oui **au début** il y en avait un peu [de racisme] **mais après** [c'était] très tranquille». Ce faisant, CC modalise le stéréotype et en déplace **l'ancrage temporel**: la mise à l'épreuve de la formule est associée à un moment passé de l'expérience subjective de CC et son pouvoir interprétatif est remis en question.

De la même manière, nous avons affirmé que l'énonciation de la formule élémentaire, notamment d'un hétéro-stéréotype, signale le détachement du locuteur de la communauté à laquelle il attribue la formule. Or, CC est une jeune fille qui est née en Suisse, où elle est restée jusqu'à son adolescence et qui, depuis ce moment, est retournée vivre en Italie. Si notre hypothèse est fondée elle se détache, par le traitement discursif que nous venons de décrire, de la communauté italienne qui critique les Suisses. Pourtant, elle la réintègre aussitôt, car elle termine sa séquence en disant, à propos des Italiens:«c'est-à-dire **on** fait partie de la même nation». Plutôt que d'y voir une contradiction, il faut souligner l'attitude critique du migrant liée à sa double appartenance. Son expérience particulière peut l'amener à dégager une formule générale de transformation entre les deux modèles culturels, lui permettant de ramener toutes les coordonnées à l'intérieur d'un seul schème d'orientation. Il procède alors par comparaison et se pose en expert: ici, CC évalue le degré de 'racisme' qu'elle voit à l'oeuvre dans les deux communautés et s'affilie, sur ce point, à celle qui la satisfait le plus.

La formule élémentaire peut aussi être présupposée, lorsque le locuteur la juge connue de son interlocuteur. Il lui suffit, alors, de citer un seul élément de la formule. Puisque le locuteur x est membre de la classe X et que l'interlocuteur est supposé connaître le stéréotype «tout X est Y», le locuteur limite son énonciation à **x est X**, en lieu de la formule complète. L'activité de prédication est alors condensée dans la **mention** de la seule classe d'appartenance du locuteur et l'interlocuteur a charge de reconstituer le stéréotype.

Le signalement par lequel le locuteur marque son détachement du groupe reste, dans tous les cas, identique: **il insère la mention dans un discours direct rapporté**, en allant jusqu'à changer de langue, pour l'adapter au code employé dans le groupe en question (exemples 17 et 18).

(17) il y avait quelqu'un qui avait une maison à louer et puis quand nous on est arrivé ils ont dit **ah ils sont Italiens** ben alors on veut pas une maison avec des Italiens ça je me rappelle toujours [...] maintenant c'est les Turcs maintenant c'est les autres [RdG: 15]

(18) io qui non ho mai avuto problemi . non so perché . io uscivo e nessuno mi diceva **charogne d'étranger** [AdF: 21]

En (17), la locutrice met en scène le discours d'autrui et cite l'hétéro-stéréotype qui s'exerce à ses dépens. Elle ne mentionne que la classe d'appartenance («ah ils sont Italiens») et évoque ensuite les conséquences négatives qui découlent de l'application de la formule. Comme en (16), le stéréotype pénalise les membres de la communauté qui l'ont énoncé. Mais ici l'ancrage temporel de la formule n'enlève rien à la sanction qu'il exerce: son domaine d'application a simplement été déplacé et vise d'autres communautés migrantes.

*9.4. L'élaboration de la formule*

L'utilisation de la formule élémentaire est assez limitée. La plupart des stéréotypes que l'on rencontre dans le corpus sont, en effet, des élaborations de cette formule. A cela plusieurs raisons. Du point de vue cognitif, l'élaboration procède de l'expérience pratique du migrant. Celui-ci évalue la relation entre le pouvoir prédictif de la formule, qui est censée décrire le comportement attendu du groupe avec qui il va entrer en contact, et son efficacité interprétative pratique. Étant donné que le système des stéréotypes (auto et hétéro) a pour mission principale de définir un groupe donné et ses frontières symboliques, le migrant qui exploite ce système en situation de contact en découvre les limites et procède à des réajustements, conformes à son expérience personnelle. Ainsi réajustée, la formule sera donc en mesure de retrouver son potentiel prédictif.

Du point de vue conversationnel, l'énonciation de la formule élémentaire semble constituer une menace pour la face de l'énonciateur. Cette observation repose sur l'analyse quantitative et qualitative du corpus. La formule élémentaire est assez rare. L'énonciateur délègue volontiers à des hétéro-stéréotypes l'attribution de qualités négatives. Même d'ailleurs lorsque la qualité prédiquée est positive, la formule contient presque toujours des éléments d'élaboration. On est donc porté à conclure qu'en situation de conversation la préférence est donnée à une verbalisation qui garde la trace de la prise en charge énonciative du locuteur.Les aspects cognitif et conversationnel sont, bien évidemment, complémentaires. Et le migrant prend le rôle de l'expert qui transmet, en l'expliquant, son expérience et son savoir.

Parmi les élaborations les plus proches de la formulation de base, nous trouvons celles qui modalisent le quantificateur (8) et/ou le prédicat (9).

(19) anche gli Svizzeri che se ne va a lavorare o a vivere in un altro paese forse cambia idea perchè tanti che non è mai andato all'estero crede che qui è il miglior paese del mondo: invece i miei amici venendo in ferie in Italia hanno XX volentieri perchè non pensavano mai che trovavano certe cose perchè non erano mai andati non credevano ... eh tutti questi Italiani che stanno qua che muoiono di fame forse credevano che là era come nel terzo mondo ... invece no [AdF: 24]

En (19), AdF signale l'exploitation d'un auto-stéréotype, en énonçant le référent de la classe: «les Suisses». Le référent est aussitôt redéfini et donne naissance à deux sous-classes. L'une, celle des «Suisses qui vont partir à l'étranger» et «qui vont changer d'avis». L'autre, celle des Suisses «qui ne sont jamais partis à l'étranger», est visée par le stéréotype «[ils] pensent qu'ici c'est le meilleur pays du monde». AdF exemplifie ensuite son argumentation en racontant l'expérience de ses amis qui, grâce à un voyage en Italie, ont justement passé d'une sous-classe à l'autre! La séquence comporte aussi une citation: «eh tous ces Italiens qui sont ici, qui meurent de faim», un hétéro-stéréotype négatif, que AdF impute à ses amis, mais dont le contenu est effacé, puisqu'il a été démenti par l'expérience pratique.

(20) bon les Suisses ils sont un petit peu froids c'est-à-dire ils viennent pas vers vous il faut que nous on fait le pas vers eux autrement eux ils sont à l'écart [RdG]

En (20) la modalisation porte au contraire sur le prédicat «ils sont un petit peu froids», par l'introduction de «un petit peu» dans la formule élémentaire. Bien que l'opposition entre 'chaud' et 'froid' soit exploitée dans le discours quotidien et fasse partie de paradigmes typifiants largement connus, la locutrice RdG reformule le prédicat par «c'est-à-dire ils viennent pas vers vous». Cette négociation lexicale peut correspondre à la volonté de déblayer le champ sémantique de «froid» des autres significations qui lui sont rattachées et qui sont probablement ressenties comme menaçantes pour la face de la locutrice, qui est en train d'énoncer un auto-stéréotype très proche de sa forme originale. La face de l'interlocuteur est aussi menacée, puisqu'il est perçu comme faisant partie de la communauté suisse, du fait que l'entretien se déroule en français. Il en résulte, finalement, que le prédicat est doublement modalisé: par l'ajout de «un petit peu» et par la redéfinition de «froid».

La (re)définition lexicale est une forme de modalisation bien exploitée, même lorsque la prédication est positive. Ainsi, en (10), une Italienne du Nord qui a épousé un Abruzzais construit l'opposition entre «froid» et

«chaud» en la fondant sur sa propre définition du terme «chaleureux», qui lui sert à qualifier les Abruzzais:

(21) j'aime beaucoup [les Abruzzes] j'ai tout de suite aimé cette région [...] c'est les gens essentiellement les gens c'est des gens plus chaleureux en haut [Italie du Nord] c'est quand même plus froid ... des gens qui acceptent les choses comme elles sont quoi sans trop d'arrière-pensées j'ai été très bien accueillie vraiment [SC: 28]

Cette activité de définition devient proprement explicative lorsque le locuteur s'attache à préciser le sens d'une formule stéréotypée. Il s'agit, dans ce cas, d'établir une relation de causalité entre la formule, dont la vérité n'est pas mise en doute, et l'état du monde, tel qu'il résulte de l'expérience du locuteur:

(22) a me mi hanno accettato subito senza difficoltà ... per me a quel momento lì non vedevo tanta differenza forse qui in Svizzera francese non c'era quella ... quando sentivo parlare degli amici dell'Italia che vivevano in Svizzera tedesca là era proprio orribile ... prigionieri proprio ... invece qua io non ho mai ... non so perchè ... io USCIvo e nessuno mi diceva charogne d'étranger o Italiano XXX tutti non mi riconoscevano perchè ero piuttosto biondo non ci pensavano sai perchè parlavo francese pensavano piuttosto che ero uno Svizzero tedesco [AdF: 35]

(22) est proche de l'exemple précédent quant au maintien de la formule et à l'explication qui en est donnée. Ici, toutefois, l'auto-stéréotype n'est pas explicité: «peut-être ici en Suisse romande il n'y avait pas **cette**» et il est maintenu au prix d'un mouvement discursif assez complexe. En fait AdF donne des indications pour reconstituer la formule, qui tourne autour de la xénophobie des Suisses, en racontant l'expérience de ses amis italiens en Suisse alémanique et en mettant en scène le discours potentiel des Suisses romands:«personne me disait charogne d'étranger ou Italien». La conclusion visée est que les Romands ne sont pas xénophobes. En réalité, l'explication qui doit soutenir cette conclusion ne fait que l'infirmer: «on ne me reconnaissait pas parce que j'étais plutôt blond ... parce que je parlais français ils pensaient plutôt que j'étais Suisse allemand». Si l'explication n'aboutit pas au résultat escompté, il n'en reste pas moins qu'elle est fondée, à son tour, sur des hétéro-stéréotypes que AdF semble avoir entériné: sur les traits physiques, sur les compétences linguistiques ... A la différence de (2), où la locutrice généralisait son explication à partir d'une connaissance extérieure à la migration, AdF 'relit' son expérience passée en s'appuyant sur un savoir acquis dans la région d'accueil.

Les exemples que nous avons présentés jusqu'ici montrent, à des degrés divers, combien le stéréotype résiste à des expériences personnelles qui semblent pourtant le contredire. La formule est modalisée, atténuée et

même reconstituée, comme en (22), pour que son pouvoir interprétatif se maintienne, tout en se conformant à la réalité vécue. Rares, par contre, sont les cas qui vont jusqu'à la négation pure et simple du stéréotype comme tel[16]. On peut postuler que cela arrive lorsque la trajectoire sémiotique du migrant ne tire plus sa substance de l'apport conjoint, même si âprement négocié, de ses deux univers d'appartenance, mais qu'elle se fixe et ne focalise plus qu'un seul des deux pôles.

(23) adesso quando torno in Svizzera mi fa molto piacere tornare lì in vacanza [...] mi piace tornare lì stare lì un po' però non ci tornerei perchè ... perchè qui mi sembra che si viva di più [...] lì sono molto più rigidi al dovere davvero ... però è anche vero che funzionano più cose ma non so se veramente ... non mi piacerebbe non so se questo dovere è così importante perchè è essenziale [CC: 26]

CC, qui est rentrée vivre en Italie, plaide, cette fois (cf. (16), en faveur de la qualité de vie qu'elle a découverte dans ce pays et de son intention d'y rester. Pour ce faire elle décrit un comportement suisse à l'aide des deux hétéro-stéréotypes italiens bien connus: «là ils sont beaucoup plus rigides au devoir c'est vrai , mais c'est aussi vrai que les choses fonctionnent mieux». Mais la juxtaposition des deux formules semble aller à l'encontre de sa visée argumentative, car elles donnent lieu à un doublet équilibré. De plus, CC les énonce en confirmant leur valeur de vérité et leur pouvoir prédictif: «c'est vrai ... c'est aussi vrai» sur la base, serait-on tenté de dire, de l'expérience vécue en Suisse. Toutefois on peut postuler que CC ne fait que reproduire les stéréotypes tels qu'elle les a appris avec la valeur de vérité qui leur est rattachée. Son expérience et son attitude critique ressortent après, lorsqu'elle remet justement en question la valeur de vérité de ces objets:«mais je ne sais pas si cela est vraiment vrai» et qu'elle interroge et, partant, nie le contenu de l'une des formules:« je ne sais si ce devoir est tellement important, pourquoi il est essentiel».

## 10. Conclusions

Nous pensons avoir montré comment une approche linguistique des stéréotypes permet de contribuer à une meilleure compréhension des situations de contact entre des communautés culturelles différentes. Cette approche consiste à considérer le stéréotype comme **un genre particulier de discours** appelé à remplir simultanément deux fonctions principales et originelles: premièrement attribuer, de manière économique et

[16] On se souviendra cependant de l'exemple 3 ci-dessus.

automatique, un sens évident à des événements au prime abord déconcertants; deuxièmement assurer un consensus social autour d'un ensemble de convictions qui servent de référence et de modèle culturel à ses membres. Nous avons observé comment les immigrés abruzzais de Neuchâtel (comme sans doute toutes les communautés immigrées) se construisent des stéréotypes bipolaires, qui consistent à mettre en relation d'opposition les communautés d'origine et d'accueil. Par ailleurs, nous avons soutenu l'idée qu'en tant qu'instruments sémiotiques, les stéréotypes précèdent l'expérience et la communication. Cette position les met cependant en position vulnérable et instaure une dialectique du maintien et de l'abandon: leur appartenance au modèle culturel tend à sauvegarder leur existence, alors que leur confrontation quotidienne à des expériences qui les invalident plus ou moins met leur existence en danger. Cette dialectique apparaît dans le discours sous la forme de **modalisations,** procédés discursifs à travers lesquels les individus se réfèrent au stéréotype tout en s'en distançant. Nous avons vu enfin comment les stéréotypes, de par leur appartenance à la mémoire discursive de la communauté de ses utilisateurs, interviennent à différents niveaux et de diverses manières dans les interactions verbales portant sur les différents aspects de la migration.

**Bibliographie**

Amossy, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris: Nathan.

Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Klincksieck.

Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

Ludi, G., & Py, B. (éd) (1995). *Changement de langage, langage du changement*. Lausanne: L'Age d'Homme.

Oesch-Serra, C. (1995). L'évolution des représentations. In G. Ludi, & B. Py (éd), *Changement de langage, langage du changement*. (pp.147-170). Lausanne: L'Age d'Homme.

Oesch-Serra, C., & Py, B. (1993). Dynamique des représentations dans des situations de migration. Etude de quelques stéréotypes. *Bulletin CILA, 57*, 71-83.

Quasthoff, U. (1987). Linguistic prejudice/stereotypes. In Ammon et al. (1987), *Sociolinguistics*. Berlin et New York: De Gruyter.

Schutz, A. (1971). L'étranger. Essai de psychologie sociale. In A. Schutz (1987), *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck.

*TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1997, 27, 51-62*

# «Et si on hachait un peu de paille»[1] — aspects historiques des représentations langagières

**Marion PERREFORT**
Université de Franche-Comté

The author gives a set of opinions formulated by French et German speakers on respectively German and French language.

She points out how these opinions, images or representations of languages are inscribed on the speaking communities's collective memory. She mentions too, by conversational examples, that languages and people are very closed in argumentation: formulating a judgment on German or French is, at the same time, as giving one's opinion on German or French speakers. People who speak German or French as a second language are usually seen as «tenants of the language» (*«locataires linguistiques»*) with all the negative connotations implied by this status.

## L'imaginaire des langues

Le rapport affectif à la langue maternelle et étrangère ainsi que les associations positives ou négatives qui y sont liées jouent un rôle important dans le désir d'apprendre et de pratiquer la langue de l'autre. Une part importante de la formation des représentations linguistiques trouve sa source dans la trajectoire personnelle de chacun — destin individuel, milieu familial, social, différentes instances de socialisation parcourues. Mais on ne doit pas négliger l'imbrication étroite de ce parcours autobiographique avec l'histoire de chaque communauté linguistique et culturelle. Savoir quotidien, partie intégrante de l'identité culturelle et sociale et, par là-même, signe d'appartenance à une communauté donnée, les représentations attachées à la langue («conscience linguistique», Scherfer, 1983[2]; Schlieben Lange, 1975), ont non seulement des incidences

[1] *Hacher de la paille*: expression idiomatique, plus en usage actuellement et qui signifie: parler allemand, avoir un fort accent germanique, parler avec grossièreté. Le texte publié ici est une version remaniée d'une conférence faite dans le cadre du colloque «Les langues et leurs images», organisé par l'IRDP à l'Université de Neuchâtel en mars 1996.

[2] [...] «die Abbildung bestimmter Aspekte der sprachlichen Kommunikation im Bewußtsein der Sprecher trägt zur Ermöglichung dieser Kommunikation bei und zwar u.a. dadurch, daß sie Wissen um Sprachgemeinschaftszugehörigkeit, um Gruppenabgrenzung und um sprachlich relevante Verhaltens- und

sur la pratique communicative en langue maternelle mais également sur les activités verbales en situation de contact. (Vachon-Spilka, 1964; Boggards 1988; Scherfer, 1989; Candelier/Hermann-Brennecke, 1993; Perrefort, 1996). Tout usage linguistique est automatiquement accompagnée de sa représentation et l'interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue un ensemble indissociable.

Les représentations trouvent leur fondement dans des discours institutionnalisés ou non sur la (les) langue(s) (p.e. la fameuse réponse académique d'Antoine de Rivarol au concours lancé pour 1784 par l'Académie royale de Berlin sur la question de l'universalité de la langue française), dans des textes littéraires, médiatiques. Ces discours s'inscrivent dans l'histoire de chaque communauté, sont transmis, traités et stockés dans la mémoire collective (Halbwachs, 1968) et contribuent, à travers l'histoire, à construire chez le sujet des représentations sur sa langue et sur celles des autres langues. Les discours sur les langues structurent ainsi l'imaginaire linguistique, et les représentations, ainsi que les jugements émis par les locuteurs sur les langues sont à ce titre des sédiments de différents processus historiques[3]. Les représentations influent sur les comportements linguistiques. Ainsi, des locuteurs qui ont intériorisé la péjoration de leur dialecte vont s'efforcer, dans des situations formelles, de n'utiliser que la forme standard. Les représentations ne sont donc pas neutres, mais toujours liées à des jugements de valeur. L'usage d'une certaine variété linguistique déclenchera certaines images stéréotypées de la personnalité du locuteur et son comportement verbal sera jugé sur la base des règles, normes qui font partie de la conscience linguistique. A priori, tout clivage social peut

Handlungskonventionen bereitstellt. Das hier angesprochene Wissen umfaßt auf Sprache(n) und sprachliche Situationen bezogene Wahrnehmungs-, Beschreibungs-, und Bewertungskategorien sowie entsprechende Annahmen, Einstellungen, Überzeugungen, Bewertungen etc. All dies findet als (Vor-)urteil in stereotypisierter Form in sprachlichen Äußerungen seinen Ausdruck. Solche Bewußtseinsinhalte und die Fähigkeit, über sie zu verfügen und sie zu versprachlichen, nenne ich **Sprachbewußtsein**» (souligné par nous) (Scherfer 1983: 20)

[3] Les représentations ne sont ni stables ni figées, mais «sujettes à de fortes variations selons les époques et les circonstances historiques (l'allemand, traditionnellement «langue de l'ennemi» pour les militaires français et dont l'enseignement était par conséquent jugé indispensable a été, par la suite, détrôné dans ce rôle par le russe)» (Dabène 1994: 51). A propos de l'historicité de la conscience linguistique, Scherfer précise: «Die Geschichtlichkeit des Sprachbewußtseins ist insofern von Interesse als bestimmte Eigenschaften eines Sprachbewußtseins, die sich in historisch weit zurückliegenden Situationen unter den damals geltenden sozial-gesellschaftlichen Bedingungen herausgebildet haben, noch in der Gegenwart für gültig gehalten werden können, obwohl sich die sozial-gesellschaftlichen Bedingungen wesentlich verändert haben.» (1983: 34)

trouver un corrélat dans les faits de langue, de même n'importe quel phénomène langagier peut se voir doté d'une coloration discriminatoire.

Les jugements qu'émettent les locuteurs sur les normes linguistiques, sur les valeurs inhérentes aux langues, qu'elles soient relatives ou absolues, sont des «tours de passe-passe de l'argumentation quotidienne»:

> [...] D'une manière générale, on peut donc dire que le jugement sur les langues contient automatiquement un jugement sur ceux qui les parlent. De la même manière, les commentaires évaluatifs sur les locuteurs se comprennent plus ou moins automatiquement comme commentaires évaluatifs sur les langues respectives. On peut y voir une inexactitude de la pensée analytique et un tour de passe-passe de l'argumentation quotidienne grâce auquel on réussit à rendre acceptable aux yeux des autres l'affirmation de certaines caractéristiques essentiellement négatives concernant les individus (étrangers).[4] (Scherfer 1989:96)

En effet, ces jugements permettent de valoriser ou de dévaloriser indirectement ceux qui parlent la langue, en déguisant les jugements émis sur les locuteurs en jugements sur la langue. De sorte que le pas est vite franchi entre le discours explicite sur la langue et le discours implicite sur ceux qui la parlent et les jugements stéréotypés sur la langue refléteraient par conséquent certains stéréotypes appliqués aux locuteurs. Parmi les effets possibles, il peut y avoir la volonté d'exprimer sa fascination pour l'altérité par un usage fréquent de la langue de l'autre ou, au contraire, signifier son rejet par le refus de la pratiquer.

**Représentations spécifiques de la langue allemande**

Les conflits historiques, politiques sont souvent symbolisés par les langues des pays qui s'opposent ou qui se sont opposés. Les jugements sur les langues respectives reflètent, dynamisent, fixent ces rapports conflictuels toujours vivants ou inscrits dans une longue tradition culturelle existant entre les différents groupes linguistiques. La séquence suivante montre à quel point le rapport à la langue allemande porte encore les traces des conflits historiques entre la France et l'Allemagne[5]. Il s'agit d'une

[4] «Generell kann man also sagen, daß das Bewerten von Sprachen automatisch ein Bewerten ihrer Sprecher darstellt. Ebenso wird bewertendes Reden uber Sprecher mehr oder weniger automatisch als bewertendes Reden uber die jeweiligen Sprachen verstanden. Man kann hierhin eine Ungenauigkeit des analytischen Denkens und einen Kunstgriff der Alltagsargumentation sehen, mit dem es gelingt Behauptungen bestimmter, vor allem negativer Eigenschaften von(-fremden) Menschen fur andere annehmbar zu machen».

[5] Les séquences conversationnelles reproduites ici font partie d'un corpus constitué d'enregistrements sonores collectés dans le cadre d'un projet de recherche (dorénavant «projet») sur la communication

discussion entre de jeunes Allemands et des Français nés avant la Seconde Guerre Mondiale. Les réflexions des locuteurs français sur «Achtung bicyclette», sont révélatrices de la catégorie d'identité sociale dont ils se réclament — «Français ayant vécu l'occupation allemande» puisqu'il s'agit d'une expression employée en particulier par des personnes âgées. Mais les commentaires métalinguistiques sur l'effet produit par le mélange codique nous paraissent surtout pertinents pour une étude des contenus historiques de la conscience linguistique française:

| | |
|---|---|
| LF3 | 'Achtung bicyclette' j'ai jamais su ce que ça voulait dire |
| LF4 | oui je sais pas ce que ça veut dire moi mais on le dit |
| LF2 | oui oui |
| LF4 | mais qu'est-ce que ça veut dire fais attention attention bicyclette peut-être pendant la guerre moi je suppose que pendant la guerre comme ils étaient en vélo si on les voyait on disait- on se disait attention à la bicyclette- ça veut dire attention les voilà |
| LF5/LF1/LF2 | oui oui |
| LF1 | puis il y a le mot bicyclette qui est amusant ça fait contraste avec 'Achtung bicyclette' c'est rigolo bicyclette |
| LF4 | oui |
| LF1 | oui je trouve il y a le mot 'Achtung' qui donne l'impression qu'on avait à l'époque/ moi ça me reste tout le temps 'Achtung' je le dis même comme ça aux gens 'Achtung' |
| LF4 | oui |
| LF1 | mais bicyclette ça vient **adoucir** ça fait 'Achtung bicyclette' ça/ ça **amortit** disons ça/voyez ce que je veux dire il y a le côté **amusant** donc on n'a pas pris 'Achtung' au sérieux quand on dit ça |

La discussion sur l'expression «Achtung bicyclette» marque à la fois le rapport affectif du locuteur à sa langue maternelle et son rapport ambivalent, voire conflictuel à la langue allemande. Ce dernier se révèle de manière particulièrement saillante dans les commentaires suivants.

| | |
|---|---|
| LA1 | pour vous il y aurait une différence si on disait 'Achtung Fahrrad' |
| LF1 | oui oui tout à fait **mais alors là c'est menaçant** mais 'Achtung bicyclette' bon **on n'a pas peur ça on n'a pas/ on n'est pas menacé** c'est comme on/ oui c'est comme/[...] |

interculturelle. Nos informateurs (dorénavant aussi «participants») étaient des étudiants germanistes français (LF=locuteur français), des étudiants romanistes allemands (LA=locuteurs allemands), potentiellement bilingues, ainsi que des séniors allemands et français, généralement monolingues (pour plus de détails, voir Perrefort 1996).

Ces remarques sur la langue allemande faites par les «anciens», situent de manière pertinente la problématique identitaire dans laquelle se trouvent bon nombre d' étudiants germanistes français originaires de la région de Franche-Comté et qui reprennent parfois à leur compte de tels discours: «J'ai du mal à parler allemand car je trouve que cette langue est impérative qu'elle est faite pour donner des ordres». En effet, selon différentes enquêtes que nous avons pu mener auprès d'étudiants germanistes[6], il n'est pas rare que les anciens expriment des réticences à l'égard de la langue allemande.A titre d'exemple, voici quelques-unes des réponses données:

— quelques membres de ma famille **n'aiment pas entendre** la langue allemande et **se moquent de sa mélodie**;
— une personne aime beaucoup cette langue et s'en sert avec des amis allemands. Les deux autres ne l'aiment guère et **s'en moquent** en disant qu'il s'agit d'une langue **barbare**;
— cette langue leur semble assez **rude** à entendre;
— ils la trouvent assez **dure de ton**;
— j'ai entendu **beaucoup de mauvaises choses sur la langue allemande**. Beaucoup de gens de ma famille n'aiment pas cette langue, parce qu'elle est **difficile** et parce que ce pays ne les intéresse pas;
— ma grand-mère et mes frères parlent un peu l'allemand. Ils trouvent cette langue **difficile à apprendre et à pratiquer**. Les autres membres de ma famille restent aux préjugés stéréotypés: langue **gutturale et impossible à apprendre.**

Lorsque la langue allemande est qualifiée de *dure, de vulgaire, de rigoureuse, de demie morte*, ces jugements relèvent de contenus spécifiques de la conscience linguistique française à l'égard de la langue allemande. Dans un de nos questionnaires nous avons trouvé cette réponse révélatrice: ***J'aimerais aimer parler allemand*** *mais je n'ai malheureusement pas l'accent rugueux et hachée*. Une grande majorité des étudiants interrogés trouve l'allemand *peu mélodieux, haché, guttural, logique, mathématique,*

[6] Entre 1989 et 1995 nous avons mené des enquêtes auprès de 420 étudiants germanistes en première année du DEUG d'allemand au sujet de leurs attitudes vis-à-vis de l'Allemagne, les Allemands et la langue allemande. (Perrefort, 1990, 1994, voir aussi Ponsot, 1992, Robert, 1993). Dans une enquête récente (1997) Girard cite cette réponse d'une élève (Jura) qui n'a pas choisi l'allemand au collège parce «les Allemands ont tiré sur mon papy dans le poumon et il en est mort» (65). Sur 527 élèves interrogés, 63 disent leur aversion de l'allemand et Girard commente: «De telles représentations chez des élèves qui sont nés 40 ans après la fin de la guerre peuvent surprendre. Elles apportent cependant la preuve que des stéréotypes négatifs persistent à hanter les esprits et à jouer un rôle dissuasif vis-à-vis de la langue allemande» (65).

*avec des structures intéressantes* et accepte de se confronter à des difficultés qui impliquent avant tout le cognitif et le rationnel, plutôt que d'entendre ou de parler la langue. La difficulté est alors rebaptisée *rigueur*, de négative la représentation devient positive puisqu'on attribue à l'allemand des vertus formatrices, notamment celle d' induire une meilleure connaissance du français et de répondre ainsi aux exigences normatives du système scolaire.

Les représentations sont dynamisées dans les discours médiatiques, familiaux, sociaux, comme l'explique une étudiante:

> chez moi, à Pontarlier, les enfants à l'école, même en sixième, ils disent tu vas en quoi ? **je vais en boche** ils ont du l'entendre ça vient sans doute des parents.

Cette même étudiante précise qu'elle *aimerait parler couramment l'allemand* mais se ferme totalement à l'usage de la langue allemande dans des situations de contact. Les métadiscours structurent, de manière décisive parfois, les attitudes vis à vis de la langue et guident sa perception. Ainsi s'expliquent peut-être des blocages et des sentiments d'insécurité très forts chez de nombreux apprenants germanistes français. Face à de tels jugements dans son entourage familial et son milieu social, l'étudiant germaniste se trouve sous une **contrainte de légitimation**. D'une part, il doit justifier son intérêt pour une langue dont l'altérité objective (phonétique p.e.) est souvent péjorisée[7]. D'autre part, il doit justifier ses résultats, afin de contrecarrer d'éventuelles «self-fullfilling prophecies» du type: «c'est beaucoup trop dur, tu ne l'apprendras jamais». Il est possible que cette attitude du milieu social ait déterminé la décision de faire des études dans le but de devenir professeur d'allemand. Cette position du médiateur comme professeur et un intérêt surtout instrumentaliste pour la langue semblent être une échappatoire à ce conflit. Beaucoup d'étudiants indiquent en effet qu'ils veulent embrasser cette profession mais attirent en même temps l'attention sur les jugements souvent ambivalents de leur entourage[8]. Dans ce contexte, il est intéressant de noter le clivage fréquent

[7] Nous trouvons de nombreux exemples dans la littérature à travers les siècles et qui nous montrent que la langue allemande a depuis tout temps un statut difficile en France et fait objet d'imitations caricaturales et de jugements négatifs, comme p.e. celui-ci: «Vous ne me persuadrez jamais que des mots en strif straf misch masch tisch tasch rufft bufft lufft kinn kan kom brick brack, jamais dis-je vous ne me persuaderez que ces mots soient fort doux et qu'une langue qui est toute pleine de pareilles terminaisons soit fort supportable aux oreilles à moins qu'on ne les ait cuirassées. En un mot sa nature et d'être rude et barbare !» Lettre de Fontenelle à Gottsched, 1728, citée in: Lévy 1950:120)

[8] En 1995, un jeune instituteur français qui participe à programme d'échange de l'OFAJ au niveau de l'enseignement primaire nous a dit lors du séminaire d'introduction: «Je participe au programme pour

entre le choix d'une filière de langue et le comportement langagier en situation de contact (Perrefort à paraître).

**La valeur emblématique de la langue étrangère**

Dans la séquence conversationnelle ci-dessous, le changement d'une langue à l'autre effectué par les deux locutrices françaises est révélateur du conflit que nous venons d'évoquer et dans lequel se trouvent (encore) fréquemment bon nombre d'apprenants d'allemand. Le changement codique revêt en effet un caractère symbolique dans la mesure où il a pour fonction de matérialiser une **revendication identitaire** des locuteurs.

LA: in der Franche-Comté gibt es doch auch dieses Patois oder ?

LF1 pas un patois un argot(rire) non c'est

LF2 non c'est pas un patois il existe des mots qui/en Franche-Comté qui n'existent pas ailleurs euh par exemple

LF1 nous/nous les/ non je pense que ce que euh **die alt/die alteren Personen** euh euh nous on ne parle patois c'est juste/on a juste gardé le/sur l'argent quand/au lieu de dire cent francs **sie sagen** dix mille francs

LF2 ouais **ehemalige Weise**

Cette séquence est d'autant plus intéressante qu'à priori rien ne justifiait le changement linguistique.Le partenaire germanophone n'avait pas manifesté d'incompréhension et les mots traduits en allemand auraient été compris en français. Mais en insérant dans leur discours des mots de la langue allemande, les locuteurs marquent une distanciation par rapport aux «anciens» (grands-parents en particulier). Les auto-interruptions là où on s'attendait sur l'axe syntagmatique à une définition du sujet (*nous nous les/* et le complément de *on a juste/*, marquent en revanche leur difficulté de s'assimiler à une catégorie identiaire nouvelle. Alors que les remarques touchant à leur identité sont formulées de manière inachevée en français et révèlent donc un désarroi, les marques transcodiques en allemand ont pour fonction de signaler avant tout une prise de distance par rapport au groupe d'appartenance. A travers elles, les locuteurs manifestent l'identité sociale dont ils se réclament; ici des jeunes bilingues franco-et germanophones. De sorte que la langue allemande est employée ici comme emblème, c.a.d. comme «signe sensible qui fonctionne comme une expression concrète et

prouver à mon environnement familial que les Allemands ne sont pas des monstres».

Signalons aussi le cas de A., qui a raconté au début du projet d'avoir appris l'allemand contre la volonté de ses grands-parents, et qui trouve que «la langue allemande paraît vulgaire pour certains au niveau de l'ouie, mais elle est très riche par sa rigueur grammaticale et son vocabulaire très précis.» A. abandonne le projet au bout de trois jours, mais passe par la suite le CAPES d'allemand.

BEST COPY AVAILABLE

affectivement valorisée de l'identité» (Centlivres 1986:98). A ce titre, elle est **langage du changement**[9] par rapport aux anciens.

Nous considérons qu'il s'agit là de figures identitaires qui sont révélatrices du conflit de loyauté dans lequel se trouvent ces étudiants germanistes. Les remarques faites par quelques participants français du 3ème âge éclairent de manière complémentaire cette problématique:

> Mais aussi entre les deux guerres il y avait une propagande terrible contre les Allemands par exemple dans les livres d'école c'est pour ça qu'on a mal appris l'allemand enfin moi personnellement parce qu'on avait pas envie d'apprendre l'allemand on avait pas envie de l'apprendre pas du tout .

Ou encore:

> J'ai une vieille tante qui a 91 ans qui me dit mais pourquoi tu apprends l'allemand pour elle c'est encore l'ennemi j'en suis sure elle a été tellement inspiré de tout ça qu'elle me dit mais pourquoi tu apprends pas autre chose elle ne comprend pas c'est un peu un **pêché** pour elle.

De telles représentations négatives de la langue allemande, héritées de l'entourage familial, du milieu, véhiculées par les discours paraissent d'autant plus figées que les pratiques langagières sont rares et que la mise en scène didactique de la langue allemande privilégie l'image d'une langue difficile, utile, certes, mais somme toute mal aimée. De sorte qu'une partie des étudiants ayant choisi l'allemand, en dépit de l'image de cette langue, se trouve dans un conflit entre distanciation de contenus traditionnels de la conscience linguistique à l'égard de la langue allemande et de ses locuteurs et appropriation de représentations nouvelles, d'une relation inédite à la langue.Ce conflit me parait expliquer, partiellement du moins, le paradoxe entre la volonté manifeste de «vouloir parler» à l'amont d'une rencontre et le blocage de la parole, souvent constaté, en situation réelle. Dans le cadre de notre projet de recherche, les tensions entre tradition et innovation, entre loyauté sociale et linguistique et changement identitaire à travers la langue allemande ont été trop fortes pour certains et ils ont soit abandonné le cycle, soit les études d'allemand, soit ils sont restés jusqu'au bout, mais sont devenus progressivement monolingues ne s'exprimant plus qu'en français.

[9] Nous reprenons ici une partie du titre de de l'ouvrage collectif *Changement de langage et langage du changement*, titre commenté ainsi par M. Matthey et B. Py: «Le titre évoque le rôle du langage dans le travail de (re)construction d'une pensée courante destinée à donner du sens à des expériences inédites — qu'elles mettent en cause ou non le langage — et de permettre du même coup aux acteurs l'adoption des comportements qui leur paraissent les plus adéquats à la solution des problèmes qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne » (Lüdi, Py, 1995: 24)

Ces participants mettaient alors en avant un intérêt avant tout utilitariste, fonctionnel, sans grande incidence sur le plan identitaire en expliquant:

> Nous sommes ici pour **connaître la culture**, pour **entendre** de l'allemand comme on ne l'entend pas à l'université. La langue est un véhicule vers la culture de l'autre.

**Langue française et locuteur allemand**

La plupart des locuteurs allemands associent la langue française et le comportement communicatif français à des émotions positives:

> Das tollste ist eben die Sprache also ich bin jetzt nicht irgendwie von irgendwelchen tollen Lebenseinstellungen oder Kulturen begeistert oder so hauptsächlich von der Sprache ich mein is auch ne Kultur aber/.[10]

De telles attitudes euphoriques sont représentatives d'un sentiment assez répandu en Allemagne à l'égard de la langue française. Cependant, certains choix lexicaux relatifs à l'acte communicatif relevés dans des commentaires métalinguistiques de notre corpus laissent à penser que la conscience linguistique allemande n'est pas non plus exempte d'ambivalence vis-à-vis de la langue française et qu'elle est à son tour tributaire de contenus historiques, souvent figés et contradictoires, surtout lorsqu'il s'agit de commenter le style conversationnel des Français: «Außerdem wurde links und rechts von mir Französisch untereinander **geschwatzt**, während sich die Diskussion um ein für alle relevantes Thema drehte» et on péjorise aussi bien la langue que les locuteurs en évoquant de manière dépréciative le «**französische Gemurmel**» ou le «**Reden ohne Ziel und/oder ohne inneres Engagement**». Certains locuteurs allemands se plaignent: «man kriegt eine französische Art des Sprechens aufgezwungen», «schwierig zu diskutieren, nicht wegen der Sprache, sondern wegen der Art, dass man den anderen nicht für wichtig hält» et trouvent que «les Français aiment parler, beaucoup et superficiellement».

Ces commentaires métalinguistiques rappellent les pamphlets cyniques, violents[11] des campagnes menées contre la langue française par des

[10] C'est surtout la langue qui est super, ce que je préfère ce ne sont pas tant de super mentalités ou cultures mais surtout la langue, enfin c'est une culture aussi, mais/

[11] Encore en 1895 les membres de l' association pour la langue allemande (Deutscher Sprachverein) se saluaient lors de leurs assemblées générales de la manière suivante:

> Deutsche Worte sollst du ehren
> Wälschem Worte sollst du wehren
> Wer immer wälsche Worte plappert,
> Ist ein altes Weib, das mit falschen Zähnen klappert.

associations de défense de la langue allemande (Deutsche Sprachvereine ou Sprachgesellschaften) du 17ème siècle jusqu'au 19ème siècle en Allemagne. On critique, outre les emprunts, la tendance à privilégier la forme par rapport au contenu, et une trivialisation du discours au détriment d'un raisonnement personnel. Analysant la technique de l'exposé français, basé sur le raisonnement ternaire, Antes s'interroge même sur la «nocivité» d'un tel exercice de style:

> Geschieht hier, so darf man fragen, nicht letztlich eine Strukturierung der komplexen Wirklichkeit mithilfe eines logischen Systems, die ebenso künstlich, widernatürlich, ja letztlich trügerisch ist, wie das Wachstum der Natur in Gestalt des französischen Gartens ? Es scheint auch die Brillanz hat ihre Schattenseiten: der Preis ist eine systemimmanente Begrenztheit, die sich dann schädlich auswirkt, wenn diese Art zu reden und zu schreiben zur allein gültigen erklärt wird. (Antes 1978:222)

En revanche, la stigmatisation de la langue allemande dans la conscience linguistique française crée un malaise global chez certains locuteurs allemands, de sorte qu'ils évitent l'usage même de leur langue maternelle comme marqueur d'identité et s'expriment exclusivement en français en France, ce qui est censé les protéger contre d'éventuelles réactions négatives. G. Varro écrit à propos de l'association «langue allemande et national-socialisme» et du comportement linguistique de jeunes Allemands qui s'ensuit parfois: «Nous avons rencontré de jeunes Allemands en France qui encore aujourd'hui ne se 'dévoilent pas trop' et préfèrent parler français:» (Varro 1995:194-195).

**Les locataires linguistiques**

Le locuteur s'exprimant dans une langue qui n'est pas la sienne s'approprie en quelque sorte un bien. En situation non conflictuelle, cela ne pose pas de problèmes particuliers. En revanche, il semblerait que les situations conflictuelles actualisent certains contenus négatifs et aient une hypersensibilité pour le caractère xénologique que prend sa propre langue dans la bouche de l'autre. L'alloglotte ou le bilingue est alors assimilé à un *locataire* de la langue, d'autant plus s'il la maltraite ou l'écorche. Ainsi, certains participants français trouvent «que les femmes allemandes ont un accent très dur lorsqu'elles parlent français et qu' elles ont un bon niveau de vocabulaire mais c'est toujours l'accent allemand elles coupent les mots

Ist ein feiler Wicht, der die Mannheit vergessen,
Wenn er sie jemals hat besessen. (cité par Brandt 1986:3)

elles continuent à couper les mots comme en allemand» ou tel étudiant allemand reproche aux Français leur prononciation de l'allemand: «Deutsch hört sich wahnsinnig toll an aber z. B. wenn die Franzosen 'ach so' sagen dann ist das wirklich hässlich»[12]. Emergent alors des contenus historiques enfouis dans la conscience linguistique. Le seuil de tolérance face à la déformation phonétique, aux impropriétés syntaxiques ou aux maladresses lexicales se relève, et on observe alors des réactions qui visent à stigmatiser, voire même à discriminer, ces manifestations linguistiques de l'altérité. L'emploi de la langue de l'autre représente une figure identitaire, mais le natif peut refuser à l'autre cette catégorisation identitaire, par exemple en discriminant l'emploi malencontreux qu'il fait de la langue.

**Conclusion**

La parole des participants est profondément ancrée dans des expériences liées directement à leur vie quotidienne. L'analyse de cette parole nous permet de remonter à d'autres discours, familiaux, scolaires, collectifs et par-là même aux schémas socio-culturels dont les participants se servent pour interpréter la réalité et celle des autres. La particularité du projet réside dans la composition du public et, dans la mesure où «même un énoncé unique peut être hautement significatif s'il fait avancer notre connaissance des faits» (Py, 1995:25), nous pensons que les discours que nous avons analysés peuvent être considérés comme représentatifs d'une partie de cette population particulière. Les représentations liées aux langues en présence influencent le comportement communicatif en situation de contact et permettent aux individus une relecture, une justification de ces mêmes comportements. Nous avons voulu montrer à quel point le comportement langagier est tributaire de l'affectif, de l'individuel, mais surtout de la mémoire collective des langues en présence et des contenus historiques des consciences linguistiques respectives.

[12] L'allemand est vraiment super à entendre, mais lorsque les Français prononcent 'ach so' c'est vraiment vilain

**Bibliographie**

Antes, P. (1978). Brillanz und Begrenztheit französischer Exposés. *Französische heute*, *9*, 227-233.

Boggards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. LAL, Paris: Crédif-Hatier.

Brandt, W., & Freudenberg, R. (eds) (1986). Mediterrane Kulturen und ihre Ausstrahlung auf das Deutsche. *Marburger Studien zur Germanistik*, Bd.8

Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier Crédif.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Girard , M. (1997). *Représentation de la langue allemande au début de l'apprentissage*. Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté, Besançon.

Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris.

Lévy, P. (1950). *La langue allemande en France. Pénétrations et diffusion des origines à nos jours*. Lyon, Paris: IAC.

Ludi, G., Py, B. et al. (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne: L'Age de l'Homme.

Perrefort, M. (à paraître): *Représentation des langues et comportement langagier. Actes du colloque Focal* 1996 (Besançon).

Perrefort, M. (1996). Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situations de contact. *Aile*, *7*, 139-154.

Perrefort, M. (1994). Sprachbewußtseinsinhalte bei französischen Germanistikstudenten. *Französisch heute*, *3*, 335-344.

Scherfer, P. (1983). *Untersuchungen zum Sprachbewußtsein der 'Patois-Sprecher in der Franche-Comté*. Tübingen: Narr Verlag.

Scherfer, P. (1989). Sprachbewußtsin, soziale Identiät und Fremdsprachenunterricht. In E. Kleinschmidt (éd.), *Fremdsprachenunterricht, zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Tübingen: Narr Verlag.

Schlieben-Lange, B. (1971). La conscience linguistique des Occitans. *Revue de linguistique romane*, *35*, 298-303.

Vachon-Spilka, I. (1964). Le rôle des attitudes dans l'acquisition des langues étrangères. *Le Français dans le monde*, *23*.

Varro, G. (1995). *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*. Paris: Armand Colin.

*TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1997, 27, 63-82*

# Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion*

**Marinette MATTHEY**, Université de Neuchâtel
**Danièle MOORE**, Crédif, E.N.S. de Fontenay/St-Cloud

This paper presents a comparison between two interviews of a teacher in a bilingual context. The first one has been realised in an italian-french bilingual nursery school in the Val d'Aoste (Italy, ) and the second one in a french nursery school («immersion») in Zaragoza (Spain).

The following themes are discussed: children's skills in learning a foreign language (or *methods* in the ethnomethodological way), the role of metalinguistic reflection, the translation and «dangers» of transfer and, finally, the question of the consciousness or unconsciousness of code switching and mixing by children.

Content analysis shows that there are no strong discrepancies between linguistic practices in the classroom and representations that the teachers have about them. We see that children's bilingual repertory is respected, even though both teachers try to give the maximum of french input. We also see that reflexive practices around L1 and L2 are not assumed by an explicit didactic strategy and that the specific formation for bilingual education of the two teachers is first and foremost their personal experience.

Depuis Labov, les linguistes ont été rendus sensibles aux différences entre *pratiques* et *représentations* de la langue. Berrendonner (1988), par exemple, rend compte de cette distinction en postulant deux niveaux de structuration linguistique. Le premier, S1, est celui de l'articulation objective des pratiques langagières. A ce premier niveau se superpose un second, S2, qui est le produit du méta-discours social sur la (ou les) langue(s). C'est à ce deuxième niveau qu'apparaissent les représentations, qui permettent de mettre en place normes et consensus au sujet de la langue. C'est d'abord par rapport à l'objet *langue* lui-même que cette distinction s'est construite, mais il peut être intéressant de l'étendre aux objets connexes que sont *bilinguisme* et *acquisition des langues*. En effet,

* Ce texte constitue la version intégrale d'une communication présentée lors du Xème colloque international Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches (Besançon, 19-21 septembre 1996). Une version largement écourtée sera publiée dans les actes du colloques.

si l'importance des représentations dans l'enseignement-apprentissage des langues a été maintes fois soulignée (Candelier & Hermann-Brennecke 1993, Kramsch 1993, Zarate 1993), les rapports entre pratiques et représentations sont moins souvent envisagés.

## 1. Objectif de la recherche

La question de recherche qui motive notre communication est la suivante: Quels liens peut-on mettre en évidence entre les représentations liées au bilinguisme et les pratiques linguistiques pédagogiques de l'enseignant ? Plus précisément, nous cherchons à observer les relations entre, d'une part, les pratiques transcodiques, dans lesquelles se matérialisent les rapports entre la ou les langues des enfants et la ou les langues scolaires et, d'autre part, les principes méthodologiques que se donnent les enseignants quant au recours ou au non recours à la (aux) langue(s) source(s) des enfants dans la classe.

Pour répondre à cette question, nous nous proposons de comparer les attitudes de deux enseignantes d'écoles maternelles en situation d'immersion, où la langue-cible est le français, face aux alternances codiques. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec chaque enseignante. De plus, dans l'une des situations (Espagne), enseignante et chercheure ont visualisé ensemble des passages d'enregistrements vidéo réalisés dans la classe (autoconfrontation face à l'alternance).

Cette démarche doit nous permettre (a) de mettre en évidence certaines représentations des pratiques et (b) de constater le type de rapport existant entre pratiques et représentations. Ces dernières sont-elles un guide pour l'action, comme le suppose et le montre Laplante (1996) ou sont-elles au contraire dans un rapport contradictoire, indiquant par là que les niveaux S1 et S2 ont en bonne partie des fonctionnements indépendants l'un de l'autre (thèse de Labov) ? En outre, nous espérons aboutir à une vision plus claire du rôle d'appui que peut jouer la ou les langue(s) source(s) dans les apprentissages, en confrontant la vision «objective», c'est-à-dire *étique* des chercheurs à la vision «subjective», *émique*, des enseignantes. Cette manière de procéder, qui prend en compte le *postulat d'interprétation subjective* défini par Schutz[1] permet une mise en perspective des analyses

[1] «(...) en adoptant l'attitude scientifique, le chercheur observe les modèles de l'interaction humaine ou ses conséquences pour autant qu'elles soient accessibles. Cependant, il doit interpréter ces modèles d'interaction en terme de structure subjective de signification à moins qu'il renonce à tout espoir de saisir la 'réalité sociale'». (Schutz 1987, p. 48).

scientifiques dans la rationalité quotidienne des acteurs, mouvement fondamental pour être à même de mieux comprendre comment les connaissances linguistiques se construisent dans l'interaction.

**2. Situations prises en compte**

La première situation d'immersion prise en compte est celle de l'école maternelle de la Vallée d'Aoste, officiellement bilingue italien-français dès 1983[2]. Ce bilinguisme ne va cependant pas de soi, dans la mesure où le français reste avant tout une langue scolaire, peu — voire pas du tout — utilisée dans le quotidien de nombreux Valdôtains. La notion même de bilinguisme comme trait constitutif de l'identité valdôtaine est souvent évoquée par les milieux politico-éducatifs et on peut observer la construction d'une véritable *représentation sociale* du bilinguisme, qui s'ancre dans la valorisation de l'alternance et la revendication d'une reconnaissance légitime de la variante du français parlé en Vallée d'Aoste, variante caractérisée par ses contacts avec les patois franco-provençaux, d'une part, et avec l'italien de l'autre.

La seconde situation offre un contraste net avec la première puisqu'il s'agit d'une école française à l'étranger (Saragosse, en Espagne). Les écoles françaises à l'étranger fonctionnent sur le même modèle que les écoles de France, parallèlement au système éducatif en vigueur dans le pays en question. Les enseignants sont généralement tous français, et maîtrisent à des degrés divers la langue du pays d'implantation (ici, le castillan). Dans le cas de l'enseignante ayant participé aux différentes phases de l'enquête, elle était installée depuis peu dans la région d'accueil et éprouvait quelque peine au début de son séjour à faire correspondre son espagnol scolaire à la pratique sociale des autochtones. La grande section de maternelle où ont été effectués les enregistrements accueillait une majorité d'enfants (95%) qui, comme en Vallée d'Aoste, n'entretiennent en dehors de l'école quasiment aucun lien avec la langue dans laquelle il sont scolarisés. Contrairement à la situation sociolinguistique valdôtaine, aucune réflexion sur l'alternance et le bilinguisme en tant que compétence originale pluricodique ne vient relayer les pratiques pédagogiques. Notons que l'école maternelle valdôtaine pratique une immersion partielle alors qu'elle est complète pour les enfants de Saragosse.

[2] *Cf* également dans ce numéro l'article de Marisa Cavalli sur les liens entre représentations sociales et politique linguistique dans le val d'Aoste.

## 3. Recueil des données

Un double corpus d'enregistrements de situations quotidiennes en classes maternelles d'immersion est à l'origine de ce travail. Le premier a été enregistré et transcrit par un groupe de chercheurs franco-suisses en Vallée d'Aoste[3], le second par une équipe française en Espagne[4]. Les mêmes grandes options théoriques et d'analyse ont été retenues pour le travail sur les données (*cf.* Garabédian & Lerasle 1993, Assuied 1994, Matthey 1992 et 1996, Moore & Py 1995, Moore 1996). Pour établir les données complémentaires faisant l'objet de cette communication, un entretien semi-directif et l'autoconfrontation mentionnés au point 1 ont été réalisés auprès de deux des enseignantes déjà impliquées dans les situations étudiées en Espagne et dans la Vallée d'Aoste.

## 4. Représentations du bilinguisme en construction

*N.B.* Dans les lignes qui suivent, nous nommerons E1 l'enseignante valdôtaine et E2 l'enseignante française.

Les images que chacune des enseignantes interviewées développe à propos de la construction du bilinguisme s'expriment à travers un certain nombre de thèmes récurrents dans les deux entretiens: Ces thèmes sont la nature du bilinguisme développé par les enfants (4.1); les savoir-faire acquisitionnels des enfants (ou *méthodes*, au sens ethnométhodologique du terme), souvent implicitement ou explicitement reliés au vécu langagier des informatrices (4.2); le rôle de la réflexion métalinguistique (4.3); la traduction et les «dangers» du transfert (4.4); la conscience des changements de langue chez l'enfant (4.5).

### *4.1 Un bilinguisme scolaire*

Chez chacune des enseignantes, on relève tout un ensemble de questions liées à la construction et à la modification du répertoire verbal associées à l'acquisition d'une nouvelle langue parallèlement à la structuration (et restructuration au contact de la L2) de la compétence en langue première.

[3] La planification du recueil de données a été réalisée par Thérèse Jeanneret, Marinette Matthey et Bernard Py; les transcriptions et les analyses de données ont été faites par les chercheurs précités, Christianne Bourguignon et Anne-Marie Ragot (*Cf.* Assuied *et al.* 1994).

[4] La planification du recueil de données et les transcriptions ont été réalisées par Michèle Garabédian et Magdeleine Lerasle; les analyses de données ont été faites par les chercheurs précités, Colette Beaumont-James et Danièle Moore.

Toute l'ambiguïté et la complexité des situations immersives, où s'entrecroisent deux mouvements d'acquisition: (i) l'un tourné vers la mise en place de *savoirs scolaires*, (ii) et l'autre de *savoirs dans la langue* qui vont permettre la mise en place des premiers, sont très pertinemment ressenties par les deux maitresses. Pour E2, ces questionnements paraissent peu soutenus par une quelconque formation de préparation ou de suivi, ou par une image toujours très claire des instructions officielles. Elle se sent plutôt en marge et abandonnée dès son arrivée dans le nouveau pays:

**Extrait 1**

E2 aucune ! non non c'est trop rigolo ça. aucune formation aucun accueil aucune information. même pas de sensibilisation à la langue. ça a été un gros traumatisme à mon arrivée. et tout de suite la question que je me suis posée. parce que j'avais travaillé sur l'acquisition du langage chez les enfants de 2 à 6 ans et j'étais très gênée parce que je me disais mais on leur apporte une autre langue alors qu'ils sont en pleine acquisition de leur langue maternelle. et quelque part j'étais très gênée. je me suis posé beaucoup de questions. je me suis tout de suite posé la question mais on ne peut pas enseigner comme si j'étais à Orléans et j'ai demandé aux collègues qui s'étaient jamais.bon je suis peut-être un peu catégorique. mais qui s'étaient jamais vraiment posé la question. qui m'ont répondu tu fais comme si tu étais en France.et moi non. j'ai dit non c'est pas possible (...). j'étais seule dans la galère et dans la jungle.

Dans l'une comme dans l'autre situation, et malgré le statut bilingue particulier dont jouit le Val d'Aoste, il n'existe que peu de relais extérieurs à l'école qui permettent aux enfants de réellement réinvestir et enrichir le travail fait en classe de français. La réalité sociolinguistique est d'ailleurs fort bien perçue par E1:

**Extrait 2**

E1 par exemple moi cette année on a fait. parce que on peut pas faire tout en français

Enq si tu pouvais tu le ferais tout en français ?

E1 non parce que les enfants ont aussi besoin de l'italien (...) non parce qu'il faut... faut exagérer mais pas trop (rires), non puis (...) le milieu c'est beaucoup plus italophone que francophone faut le dire en vérité.

L'apprentissage de la langue cible n'est par conséquent soutenu qu'au travers des activités et du temps scolaires, tandis que les pratiques hors cadre scolaire s'inscrivent en décalage plus ou moins grand avec celles de l'école.

*4.2 Vécu langagier des enseignantes et représentations des langues source et cible*

Dans les deux situations, le travail de relais entre les langues que mènent les deux maitresses s'appuie sur (i) leur expérience personnelle d'apprentissage d'une langue; (ii) sur les activités métalinguistiques spontanées des élèves; (iii) la proximité des langues en contact; (iv) ou la facilité de passage d'une langue à une autre pour des enfants qui construisent leur compétence langagière en plus d'une langue déjà hors du cadre scolaire.

Ainsi, l'enseignante valdôtaine affirme:

**Extrait 3**

E1. En passant une matinée entière en français, il passe beaucoup de choses en français, mais il faut aussi dire qu'à la maison le vocabulaire c'est italophone, c'est patoisant et je crois qu'il y a prédominance du vocabulaire italien.

E2, quant à elle, insiste particulièrement sur son propre vécu en tant qu'apprenante de la langue espagnole, et sur les activités métalinguistiques spontanées des élèves, qu'elle réinvestit dans sa pratique de classe:

**Extrait 4**

E2 il fallait VIVRE ma langue française en classe, revivre les mots dans la pratique, c'est un schéma qui m'a servi pour la classe.

**Extrait 5**

E2 très souvent les enfants de cinq ans, c'était très intéressant, ils faisaient des comparaisons avec la langue maternelle, comme moi j'en faisais en espagnol, ils cherchaient toujours le concept, ah ben oui en espagnol on dit comme ça, ouah ça ressemble à tomate hein, en espagnol c'est masculin, en français c'est féminin, donc on faisait des jeux avec ça, d'ailleurs j'ai utilisé ça, on cherchait des mots masculins en espagnol qui étaient féminins en français et l'inverse, on a joué avec, oui je m'en servais, je me suis servie de ce qui se passait (...) tu prends souvent ce qui sort des enfants et tu le *pédagogises*»

*4.3 Rôle du métalinguistique*

La confrontation précoce des enfants à deux systèmes linguistiques peut favoriser des activités de type métalinguistique, portant notamment sur l'identification explicite des unités du langage ou de leur fonctionnement, ou dans l'expérimentation de nouveaux mots (souvent construits en fonction de la proximité que les enfants établissent entre leur langue et le français). On voit que E2 (extrait 5) profite de ces activités réflexives

spontanées des enfants, les encourage et les utilise pour jeter des ponts vers l'apprentissage du français. En revanche, l'attitude de E1 est assez nettement différente sur ce point:

**Extrait 6**

Enq Est-ce que tu fais des activités vraiment métalinguistiques où tu comparerais l'italien avec le français, ou bien le français avec le patois, tu fais des choses comme ça avec les enfants ou pas du tout ? disons de regarder euh j'sais pas : euh *souris* euh ça se dit *topo* en italien, euh tu fais ça ?

E1 non moi ça j'essaie de pas faire.

Enq t'essaies de pas faire des comparaisons entre les deux langues

E1 non plutôt, écoute si il (=l'enfant) ne comprends pas je vais chercher, je ne dis pas que quelque fois je ne le fais pas tu comprends mais j'essaie de lui donner en ce moment, bien il faut voir aussi le besoin de l'enfant, mais quand même ... euh comment je dois te dire le besoin de l'enfant .. il faut savoir.. s'il va te demander une chose il faut toujours le satisfaire tu comprends c'est ça la première chose.

Il est frappant qu'à une question portant sur des activités métalinguistiques, E1 réponde en commençant par ancrer le problème au niveau de l'enfant et de sa compréhension directe. Les besoins de l'enfant sont premiers et elle ne refuserait pas de répondre à une question portant sur le code de l'interaction mais ce genre d'activité n'est pas *pédagogisée*, pour reprendre le terme de E2. La différence de stratégies pédagogiques est très claire dans ce cas et on peut penser que celles-ci s'appuient sur des représentations différentes de l'apprentissage linguistique, liées au vécu des informatrices (*cf.* 4.6, à propos des représentations de la langue *maternelle*). E2 souligne qu'*ils (=les enfants) faisaient des comparaisons avec la langue maternelle.* ***comme moi j'en faisais en espagnol.*** Bien que E1 ne fasse pas aussi clairement référence à ses propres activités liées à l'apprentissage linguistique, et que le processus d'identification («ils font comme je fais») laisse moins de traces dans le discours, on peut penser qu'elles influencent également les *schématisations* (Grize 1977) qu'elle propose à l'enquêtrice.

Si les activités métalinguistiques donnent lieu à des commentaires différents dans les deux situations, on remarque, en revanche, chez les deux enseignantes une exploitation maximale des deux (ou plus) codes des enfants dans l'élucidation du sens et la mise en place des savoirs aussi bien linguistiques qu'extra-linguistiques. Toutefois, les commentaires des deux enseignantes montrent la mise en oeuvre de démarches largement fondées sur l'expérience personnelle plutôt que sur des démarches pédagogiques inscrites dans une planification scolaire claire de types d'options et d'orientations pour les apprentissages linguistiques. On ne relève notamment pas de réflexions construites au niveau de l'école du profit

didactique qui peut être tiré de la proximité linguistique de «la sphère romanophone où l'intercompréhension peut se développer aisément» (Dabène 1994: 169, Dabène 1995, voir aussi Degache & Masperi 1995).

### *4.4 Les «dangers» du transfert*

Chez les deux enseignantes, la notion de «transfert» apparait de manière sembable en filigrane du discours. Le transfert reste plutôt analysé de manière classique, autrement dit, les enseignantes considèrent qu'il s'agit là d'un phénomène néfaste. Cette vision négative du transfert entraine le rejet de la traduction (E1: «A nous on a dit qu'il ne faut jamais traduire»). En revanche, si E2 ne semble pas tabler sur les transferts linguistiques d'une langue à l'autre, E1 mentionne cette possibilité («Ils reçoivent beaucoup de choses en français mais ils (=les enfants) vont faire le passage tout seuls en italien»). Toutes les deux sont attentives à la quantité de données à fournir dans la langue cible. E2 parle de l'équilibre entre L1 et L2:

**Extrait 7**

E2 c'est un équilibre très dangereux parce que quand on a ouvert la porte à la langue maternelle tout est possible. non tout n'est pas possible. (...) je pense qu'il faut savoir pourquoi on dit oui à la langue maternelle. mais pas n'importe comment ni à n'importe quel moment. elle est un soutien et un poids d'ancrage pour l'enfant mais il faut savoir qu'on a une mission et qu'il faut accepter le jeu aussi bien l'enfant que l'enseignant.

On retrouve, exprimé différement, ce souci d'amener une quantité de données suffisante chez E1:

**Extrait 8**

E1 pour moi si je choisis de faire toute la matinée en français c'est peut-être pour passer le moins possible d'une langue à l'autre
Enq c'est toi qui veux te faire violence. si on passait naturellement d'une langue à l'autre au cours d'une même activité...
E1 j'ai l'impression que l'italien prendra le dessus. (...)

### *4.5 Conscience du changement de langue*

Dans le discours de E2, il est intéressant de noter la reconnaissance de deux états de «conscience» de la différenciation linguistique chez les enfants, qui correspondent à des étapes du développement langagier et scolaire. Les plus petits, tout en montrant une capacité d'adaptation à la situation de communication par un choix de langue approprié, ne sont toutefois pas conscients, selon leur maitresse, des changements de langues en jeu. L'argumentation de E2 s'appuie sur l'absence de verbalisation des changements en cours:

**Extrait 9**

E2 je dirais les touts petits non (n'ont pas conscience de changer de langue).les grands oui. hein. les quatre cinq ans. oui.oui oui oui. les petits ils ne s'en rendent pas compte non. je m' souviens une petite fille du collège. y'avait un conte.y'avait sa grand-mère espagnole d'un côté et moi de l'autre. et quand elle parlait à sa grand-mère elle parlait en espagnol et avec moi elle parlait en français. dire qu'elle se rendait compte qu'il y avait deux langues. non mais elle s'adaptait aux situations. mais les quatre cinq ans je dirais oui. parce que les cinq ans. ils l'exprimaient. ils commençaient à avoir des repères.

**Extrait 10**

E2 puis tu vois ce qu'il y a d'intéressant aussi. c'est que les touts petits de trois ans par exemple. il y a des mots qu'ils n'ont appris que dans ma classe. et qu'en français. ils disaient tout le temps «*voy a guardar el trabajo en el* classeur». je vais ranger mon travail dans le classeur. parce que *classeur* ils l'avaient pas appris en langue maternelle. le mot classeur ils l'avaient appris qu'avec moi.. comme *colle*.

Dans le deuxième exemple avancé par E2, on relève un énoncé mixte dû à un emprunt lexical de compensation dans un énoncé produit en espagnol, qui s'explique par la première exposition de l'enfant à la notion, effectuée dans le cadre scolaire. La frontière entre les langues accompagne ici la frontière entre les mondes, celui de la famille et celui de l'école. Il reste difficile néanmoins dans cet extrait de cerner avec précision quels sont les conclusions qu'en tire E2 quant à la capacité de discriminer les langues des enfants qui produisent des énoncés mixtes dans ces conditions bien particulières.

Pour E1, la situation est un peu différente. Il est clair pour elle que les enfants, dès leur premier jour en maternelle, font la différence entre français et italien. Elle n'est pas certaine cependant qu'ils soient conscients des changements de langues:

**Extrait 11**

E1 l'autre jour elle est arrivée une dame qui parlait des dents. et alors elle nous a donné. parlait en italien bien sûr. et après elle avait donné des petits jeux des animaux. et il y avait une souris, une vache, des lapins je ne sais pas. et il y avait la petite carte de la souris eh bien euh la dame avant elle avait dit *i topi .. i conigli* bien et il (=l'enfant) a dit «souris». c'était une parole qu'il avait intériorisée

Enq en français

E1 en français.

Enq et tu penses qu'il s'est rendu compte qu'il changeait de langue l'enfant ?

E1 ... (5 sec.) (rire)

Enq tu t'es posé la question ? (rire)... si tu racontes ça c'est parce que tu t'es rendu compte qu'il utilisait un mot en français...

E1 oui. mais pour lui. eh: pour lui c'était naturel. alors il a changé de langue ou

non ? hein ? mais il a dû faire dans sa tête son travail d'appeler ça. euh: dans sa tête il avait l'idée que cette chose-là s'appelait *topo* et il a dit «souris»...tu penses que oui ?

Enq il a dit «souris»

E1 voilà. pourquoi ?

Enq parce qu'il est en train de devenir bilingue. je dirais. il a un passage très rapide d'une langue à l'autre

E1 bien sûr. parce que surement euh voilà sur ça je peux être sûre. il sait qu'il s'appelle *topo* tu comprends

Enq il sait que *topo* c'est italien et que «souris» c'est du français

E1 voilà (rire)

## 5. Gestion quotidienne de la classe: tolérance à l'alternance et aux énoncés transcodiques

L'attitude par rapport à la présence des langues sources est bienveillante dans les deux situations:

**Extrait 12**

E1 dans le patois il y a toute la raison affective. par exemple les enfants entre eux parlent patois et là c'est vraiment.. l'affectivité. ce serait inutile de prétendre qu'à l'école ils vont changer.

**Extrait 13**

E2 les gamins quand tout ce qui est affectif. informel. et jeu entre eux. c'est l'espagnol. certains enfants. par exemple. j'avais des arrivées différentes dans la classe. on parlait chacun sa langue.je ne les bousculais pas. ça s'installait quand ils en avaient envie.quand c'était le moment.

La *zone de tolérance* (Py, 1992), qu'on peut définir comme «l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est-à-dire sans reformulation ni thématisation[5]» (Py, 1993:18), parait assez élevée. Cette tolérance s'accorde avec les théories que chacune a élaborées à propos du rôle de la langue de l'enfant dans la construction à la fois identitaire et linguistique au sens large de la compétence. Toutefois, tolérance ne rime pas avec laissez-faire, et chacune développe des stratégies très élaborées de retour au français. Ces stratégies sont liées et interrogent notamment la relation à la norme en langue-cible, et la marge d'écart que les enseignantes s'autorisent et autorisent à l'enfant. Autrement dit, elles dépendent de ce que les institutrices se fixent comme objectif, à la fois en ce qui concerne

[5] On peut considérer que l'enseignant dans sa classe joue le rôle de natif de la langue dans le sens où il représente le modèle linguistique et culturel pour l'enfant. Il est néanmoins probable que le degré de tolérance effectif dépend aussi de ce que l'enseignant est natif ou non de la langue qu'il enseigne (voir à ce sujet notamment les travaux de L. Dabène).

leurs propres productions, et en ce qui concerne les productions des élèves. Ce degré de contrôle dépend à la fois du rôle social dont l'enseignante s'investit, de la nécessité d'assurer l'intercompréhension et de ménager l'identité de l'enfant, de l'image que chaque enseignante se forge du rôle de la langue *maternelle* dans l'apprentissage (*cf.* ci-dessous, point 6.), et de sa propre compétence linguistique dans la langue d'immersion des élèves.

Les deux enseignantes sont également sensibles aux dimensions situationnelles, énonciatives, des productions linguistiques.

**Extrait 14**

E1 J'ai une petite fillette. elle a commencé l'année passée. eh bien elle aime beaucoup les livres alors elle va dans le coin où je raconte des histoires. et il y a d'autres enfants aussi qui vont les suivre. et là vont parler/ va raconter des histoires en français.

**Extrait 15**

E2 si j'avais envie qu'ils parlent français par exemple au cours d'un jeu par exemple d'apprendre les règles d'un jeu en français alors j'allais m'installer avec eux et ça se faisait naturellement. je pense effectivement que si je m'éloignais l'espagnol reprenait.

Le cas échéant, E1 ne va pas hésiter à changer de langue:

**Extrait 16**

E1 Si j'ai pas des images (i.e. du matériel didactique en français) je te dis pas que je laisse là parce que je ne sais pas dire en français bien je le dis en italien

Pour les deux enseignantes, l'ouverture à la langue-source n'est pas considérée comme un échec, à condition que ce passage puisse devenir un moyen d'intégrer les compétences dans cette langue, à l'occasion de séquences d'apprentissage qui, elles, restent tournées vers la langue-cible. On relève chez les maitresses la mise en oeuvre de deux niveaux de contraintes: elles se trouvent en effet à la fois soutenues par la volonté de construire des savoirs et savoir-faire qui relèvent de la construction du langage chez de très jeunes enfants, en même temps que l'enjeu doit rester de construire des compétences linguistiques dans une langue seconde avec laquelle l'enfant n'entretient des rapports qu'essentiellement scolaires.

Cette double contrainte entraine, notamment chez l'enseignante française expatriée, des sentiments contradictoires, de l'angoisse, parfois de la culpabilité, et une politique de gestion des pratiques de langues en classe qui s'inscrit en rupture avec les recommandations du corps enseignant dont elle dépend:

**Extrait 17**

E2 avant je ne pensais pas que c'était nuisible (d'utiliser la LM), mais je culpabilisais par rapport à ma structure administrative

**Extrait 18**

E2 sur le terrain je culpabilisais pas non plus parce que je sentais que, on avait besoin des fois de points d'ancrage et que la langue maternelle aidait, donc je pouvais pas la bannir.

On voit que E2 cherche à s'adapter au mieux aux besoins d'apprentissage des enfants, mais aussi qu'elle respecte leur identité par le non-rejet d'une langue qui leur sert de point d'ancrage. Elle met en œuvre toute une palette de stratégies destinées à intégrer et renforcer les compétences en langue-source et les acquis en langue-cible, tout en cherchant à établir des *liaisons transversales*, en réintégrant les efforts de formulation et d'élucidation à l'intérieur de séquences d'apprentissage tournées vers la langue-cible. Ces stratégies sont très importantes puisque la manière dont l'enseignante va influer sur la construction de l'interlangue joue un rôle significatif dans les déclenchements ou non-déclenchements, et surtout dans le développement, de séquences qui contribuent à un progrès d'apprentissage du français (les séquences potentiellement acquisitionnelles). La possibilité d'émergence de la langue-source dans les discours, et les modes de traitement qui vont en découler, paraissent étroitement liés à la mise en place de moments-clés dans la construction de l'interlangue des apprenants: le retour à la langue-source autorise en effet de continuer la conversation et de se faire comprendre en utilisant ses propres ressources, mais suscite en même temps la prise de conscience de la présence d'un problème de nature linguistique qui appelle un effort de résolution. Le recours à la langue-source met en oeuvre un double travail à la fois systémique et opératoire de la part de l'apprenant et de l'enseignant: l'apprenant doit faire face, malgré les limites d'un système en cours de construction, à la construction d'une «théorie» (le peaufinage de son interlangue), en même temps qu'il doit réussir à maintenir le flot de la conversation (voir Giacobbe 1992: 119); l'enseignant doit maintenir un juste équilibre entre ce qui relève d'une focalisation sur le contenu (maintien du lien interactionnel) et ce qui relève d'une focalisation sur la forme (mise en oeuvre de stratégies tournées vers l'acquisition) (voir Bange 1987). Dans ce jeu, le recours à la langue-source peut être vu comme délicat (*cf.* les extraits 7 et 8, où les enseignantes expriment le souci d'amener une quantité de données suffisante dans la langue-cible).

Si E2 utilise très souvent le terme de langue *maternelle*, E1 ne l'énonce jamais. Elle nomme les langues du répertoire des enfants par leur nom *italien, patois*. Le fait que les enfants soient nés dans une région où la diglossie patois-italien est bien conservée explique en partie l'absence de ce terme chez E1, mais on peut aussi s'interroger sur ce que recouvre la notion de langue *maternelle* dans le discours de E2.

### 6. Images de la langue *maternelle*

La gestion quotidienne de la classe implique des attentes et des besoins différents selon les enfants, qui peuvent être vus comme plus ou moins liés aux aspects purement linguistiques de la communication en classe. E2 rend l'utilisation exclusive du français dans les premiers jours responsable de malaises physiques chez les nouveaux élèves:

**Extrait 21**

E2 j'ai beaucoup souffert. c'était interdit d'utiliser l'espagnol. oui oui oui. mais ça j'en ai pleuré. et ça j'ai dit non c'est pas possible avec les tout petits. j'ai eu des petits qui ont vomi le premier jour. y en a qui ont été malades. y en a qui ne mangeaient plus parce qu'ils ne comprenaient pas. alors j'ai pas perdu mon temps. au bout de deux trois quatre jours. mais j'étais consciente de ma mission. vu les traumatismes pour certains j'ai utilisé mes reliquats d'espagnol et après dans le temps. comme j'avais ma mission qui était d'enseigner le français. je faisais les consignes en double langage enfin je parlais les deux langues en même temps. mieux le français que l'espagnol mais j'en étais consciente mais il fallait détendre tout le monde.

En revanche, E1 relativise la portée du traumatisme subi par les enfants, en mettant en exergue les aspects non verbaux de la communication:

**Extrait 22**

E1 j'essaie de donner l'explication sans traduire. d'aller chercher des dessins. d'aller chercher des choses mais j'essaie parce que me l'ont dit comme ça (*i.e.* ses formateurs pédagogiques) et peut-être parce que je vois que: parce que on a vu que ces enfants sont pas trauma/comment on dit on pas reçu de *traumi*

Enq ah des traumatismes

E2 des traumatismes si on va leur parler français. moi je suis vraiment sure de ça.

C'est toute la valeur de la ou des premières langues de socialisation qui semble se profiler derrière ces citations. A nouveau, on peut se demander si les histoires langagières personnelles des enseignantes n'expliquent pas en partie ces différences quant à l'importance qu'elles attribuent à la langue première. La situation diglossique qui a accompagné la socialisation de E1, et qui constitue toujours son quotidien linguistique (patois pour les conver-

sations en famille et au village, italien et parfois français pour les autres situations) rend caduque la notion de langue maternelle vue comme idiome unique, seul support du développement affectif et cognitif de la personne. Pour les enfants de cette région de la Vallée d'Aoste, la socialisation s'opère d'emblée en deux langues (patois et italien) et, dès trois ans, le français vient s'ajouter à ce répertoire bilingue. L'expérience du passage d'une langue à une autre est donc quotidienne pour ces enfants, d'où la minimisation du choc qu'ils peuvent subir face à une langue qu'il n'ont pas l'habitude d'entendre: pour E1, l'enfant trouvera toujours un moyen de combler son manque de compétence linguistique par ses savoir-faire de contextualisation. Le passage à une langue-source (patois ou italien) n'est qu'une stratégie parmi d'autres pour assurer cette contextualisation. On sent en revanche que la notion même de langue maternelle et sa valeur affective et cognitive est centrale pour E2. Elle semble penser que le fait de se retrouver «dans une autre langue» peut être vécu comme une privation insoutenable par certains enfants. Là aussi, le mode de socialisation monolingue qu'a connu E2 permet peut-être d'expliquer l'importance tout-à-fait centrale attribuée à une langue première unique.

### 7. Gestion des passages entre langue-source et langue-cible: autoconfrontation

Les commentaires qui précèdent se sont appuyés sur les dires des deux enseignantes interrogées sur leurs croyances et leurs pratiques. Dans cette seconde phase de l'enquête, nous avons demandé à E2 de commenter, au fur et à mesure de la projection d'une cassette vidéo, les séquences qui mettent en jeu de manière alternée les deux langues.

Dans la plupart des cas, il est intéressant de noter une assez grande conscience de la part de l'institutrice des phénomènes en jeu lors de l'émergence de passages en langue première des enfants dans des moments qui devraient être tournés vers l'acquisition de la langue-cible, le français. Les stratégies sont assez facilement repérées comme oscillant entre deux tensions, l'une visant de manière prioritaire une efficacité de communication, et l'autre relevant davantage d'une efficacité de transmission des données linguistiques dans un projet d'apprentissage. E2 développe des conduites sophistiquées d'ajustement dans la communication, qui vont dépendre aussi des *réglages de distance* qui s'effectuent à différents moments entre elle et les enfants (distance autant physique qu'affective). Ces choix de conduites et ces réglages mettent en jeu la notion de *zone de tolérance* .

C'est elle qui va permettre l'autorisation ou non de séquences transcodiques, et qui va influer directement leur gestion par l'enseignante, et la mise en oeuvre ou non de processus d'étayage au sein desquels la langue première constitue un noeud transactionnel. Elle est par conséquent directement liée à la mise en place des conditions d'acquisition du système par l'apprenant. On voit dans le discours de E2 la vision en «répertoire» de la compétence de l'enfant («quand il a dit ***frambuesas*** et bien il a tout compris»), et la manière dont elle lui permet de «faire feu de tout bois» dans la construction du sens. La proximité entre les deux langues joue ici un rôle qui n'est probablement pas négligeable dans les effets de variation dans la relation à la norme, et les reprises évaluatives de l'enseignante, en même temps que les types d'interventions correctives de la maitresse vont induire chez les apprenants un degré de confiance plus ou moins grand dans l'appui qu'ils peuvent trouver dans leur propre langue pour répondre aux attentes de la maitresse, et du risque qu'ils peuvent prendre à produire un énoncé transcodique dans les efforts de formulation. E2, par ailleurs, relève dans la stratégie de son collègue Ré. une gestion de l'alternance différée, davantage basée sur une gestion du groupe, tandis qu'elle-même préfère agir dans l'immédiat et construire d'abord une relation duelle dans la résolution du problème.

**Auto-confrontation E2 (Séquence de «l'Abeille»)**

E2 j'essaie de m'adapter à ce qui se passe et de prendre aussi ce qui surgit. c'est un travail un peu. un peu compliqué. j'ai des idées pédagogiques. je sais où je veux en venir mais j'essaie d'être réceptive à ce qui se passe et de m'appuyer dessus parce que je pense que c'est important pour que l'enfant se construise. et quand il a dit *frambuesas* et bien il a tout compris. il n'avait que la langue maternelle pour le dire mais je lui ai permis d'accéder à ce qu'il avait dans sa tête. enfin à son bagage à lui. j'essaie d'aller. de construire avec lui.

le tremplin. oui c'est leur tremplin. mais je redis framboise tout de suite après.

non ça non par contre je ne me suis pas rendue compte. ah bon ils parlaient espagnol ?

enrichissante pour tout le monde mais j'ai trouvé que c'était très positif pour eux parce qu'au moins ils pouvaient me corriger. ils pouvaient m'apporter quelque chose. y'avait pas que moi qui savait. il me semble que c'est ça qui est important et qu'on n'a toujours pas compris dans l'enseignement (rires) j'ai trouvé ça profond. important ce qui s'était passé.

**Commentaire de Ré (Séquence de «l'Eléphant)**

E2 il reprend mais de façon naturelle. dans la discussion. l'enfant dit Africa. il reprend. il dit Afrique. oui. ils continuent chacun dans son registre. c'est bien la discussion qui continue chacun dans son registre. il continue. c'est

> une méthode. une technique. mais il le fait par rapport au groupe. moi je me serais plus adressée au gamin qui venait de le dire en espagnol. pour lui faire remarquer. pour qu'il écoute en français ce qu'il venait de dire. tout le monde aurait entendu mais je crois que j'aurais dit au gamin ah ce que tu as voulu dire il mettait le doigt dans son nez. tu vois j'aurais peut-être fait une pause de quelques secondes pour reformuler en français.

Les retours à la langue 1 des enfants, s'ils sont la plupart du temps parfaitement maitrisés et gérés par les enseignantes, peuvent à d'autres moments échapper à leur vigilance. Ils continuent néanmoins de remplir des rôles importants, soit dans la construction des savoirs, soit dans la construction de la relation pédagogique (*cf.* Simon 1992). Ainsi, confrontée au passage où E2 laisse fuser un «que bueno», celle-ci marque clairement sa surprise. Elle analyse toutefois très rapidement la fonction affective de rapprochement que cette alternance a permis de remplir à ce moment de l'interaction (sa gestion «inconsciente» de ce type d'alternance et sa prise de conscience de leur impact au moment de l'interview sont d'ailleurs à beaucoup d'égards extrêmement intéressants et révélateurs).

**Autoconfrontation (2)**

> E2 *que bueno*. là par contre maintenant je peux te dire sur le moment je ne m'en suis pas rendue compte. je ne pense pas. je pense que dans la vie de tous les jours en espagnol on le dit. je l'ai intégré. il y a des mots que je ne peux plus dire. je ne trouve pas la même valeur en français. c'est l'émotionnel. on partage le moment émotionnel de la confiture[6]. mais ce qui est bizarre c'est que j'exprime mes émotions en espagnol mais peut-être que c'est. affectivement. pour me rapprocher d'eux. mais ça je ne l'analyse que maintenant. je viens de m'en rendre compte là maintenant tu vois. pour être plus proche affectivement et émotionnellement d'eux. surement. ah oui. mais je viens juste de m'en rendre compte c'est fou ça !

Les différentes séquences sur lesquelles nous avons demandé à E2 de se prononcer et de s'expliquer ont par ailleurs fait l'objet de nombreux visionnements auprès d'enseignants engagés dans l'enseignement des langues aux enfants dans le cadre de formations continues. Chaque fois que la séquence de l'abeille a été montrée sans commentaires préalables, les évaluations spontanées des participants ont été largement défavorables aux moments qui mettent en jeu des énoncés mixtes de la part des enfants et de l'enseignante (ces évaluations négatives ont évolué par la suite après analyse des séquences). Informée de ces réactions de collègues, E2 n'est pas surprise. Elle a déjà connu des évaluations similaires de collègues l'ayant observée en classe. Elle ne s'en offusque pas, mais considère qu'il

[6] Référence à un événement passé, où les enfants ont goûté de la confiture en classe.

s'agit là dans une certaine mesure d'un style d'enseignant (un «profil» ?), et de la désécurisation qui guette de nombreux enseignants quand la séquence bien préparée de la classe semble soudain échapper à tout contrôle car prise en main (et en paroles) par les enfants eux-mêmes.

**Extrait 23**

E2 c'est parce qu'ils sont désécurisés (les collègues enseignants). ils sont complètement désécurisés. je sais je sais mais ça c'est mon problème de tous les jours. j'suis pas assez calme. je suis quelqu'un qui bouge beaucoup et qui salit tout. mais il faut vivre la langue

## 8. Remarques conclusives

Le poids du réseau institutionnel comme le contexte culturel se marque très nettement dans le discours des deux enseignantes. On relève plusieurs instances énonciatives dans les schématisations opérées, à commencer par celle de l'institution:

**Extraits 24**

E2 le **proviseur** m'avait surprise en train de parler espagnol dans la cour d'école et je me suis fait remonter les bretelles

E1 A nous **on** a dit qu'il ne faut jamais traduire

E1 j'essaie de donner l'explication sans traduire. d'aller chercher des dessins. d'aller chercher des choses mais j'essaie parce que (ils) me l'ont dit comme ça

et celle des collègues:

**Extrait 25**

E1 **on** nous dit que nous les vieilles on fait trop de français

Mais les schématisations opérées par les institutrices montrent qu'elles peuvent s'inscrire en marge des options dominantes, en fonction des savoirs pratiques qu'elles construisent dans leur relation aux enfants et à l'apprentissage. C'est le cas de E2 qui refuse le «tout français», c'est aussi le cas de E1 qui continue de pratiquer la demi-journée en français, modèle pédagogique considéré comme quelque peu dépassé aujourd'hui en Vallée d'Aoste et remplacé par l'alternance entre activités.[7]

[7] A l'école primaire, trois enseignants sont responsables de deux classes, selon une formule «modulaire» (voir Floris, 1993). Chaque enseignant est bilingue, et enseigne dans les deux langues, avec des plages d'activités conjointes des deux enseignants intervenant ensemble dans une classe. La coexistence des langues dans la construction curriculaire constitue dans le cas valdôtain un véritable principe pédagogique, qui sous-tend les apprentissages. L'alternance des langues dans la construction des savoirs est par conséquent un choix très fort, qui s'appuie sur l'idée que le mouvement nécessaire d'abstraction et de généralisation, qui accompagne toute mise en place conceptuelle, se trouve favorisé quand cette

Cette double étude a permis de mettre en évidence des points d'ancrage discursif autour desquels s'élaborent les schématisations. E2 fait beaucoup référence à sa *mission*, alors que E1 revient souvent sur les *besoins* des élèves. Les contextes très différents de ces deux situations d'immersion expliquent en partie ces ancrages bien distincts. En effet, E1 fait partie intégrante de la communauté dans laquelle elle enseigne, alors que E2 est en quelque sorte «missionnaire» de la langue et de la culture française en pays étranger. La conception des connaissances linguistiques, les représentations liées à la construction d'une compétence bilingue et la manière de gérer les langues en classe sont vraisemblablement en lien avec ces macro-contextes et peuvent être vues comme des éléments d'une *représentation sociale* de l'enseignement-acquisition des langues. C'est autour des notions de *mission* et de *besoin*, qui constituent ce que Flament (1989) appelle les *noyaux centraux* de la représentation, que s'articulent (1) les connaissances théoriques sur la construction d'une compétence en langue-cible chez le jeune enfant; (2) l'ajustement aux normes de la langue-cible et le degré de tolérance vis-à-vis de la langue-source et (3) la gestion des passages entre langue première et langue seconde. Ces trois domaines inter-reliés restent apparemment une construction essentiellement individuelle chez les enseignantes, on peut penser toutefois qu'elles pourraient se retrouver chez d'autres informatrices ou informateurs, dans des schématisations non identiques mais semblables.

La double question que nous avions avant de nous lancer dans cette nouvelle piste de recherche concernait le rapport entre pratique et représentation d'une part et le rôle de la langue-source dans la construction des connaissances *dans* et *de* la langue-cible. Pour la première question, la réponse est aisée: les deux enseignantes ont une bonne conscience de leurs comportements langagiers ainsi que de celui des enfants. On ne constate pas le divorce entre pratiques et représentations souvent mis en évidence par Labov, si ce n'est lors d'évènements ponctuels (*cf.* les extraits de l'autoconfrontation). Quant au rôle de la ou des langue(s)-source(s), nous pouvons dire que son rôle d'appui ou de tremplin vers la langue-cible

exploration se fait par le biais de deux langues au lieu d'une seule : «(...) la coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre est de nature à favoriser une certaine prise de distance réflexive et constrastive par rapport à telle ou telle des langues activées » (Coste & Pasquier, 1992: 16)

s'inscrit dans un paradoxe qui peut paraitre difficilement gérable pour l'observateur extérieur mais qui semble trouver sa résolution sans trop de heurt dans la pratique scolaire quotidienne: la ou les langue(s)-source(s) sont à la fois indispensables et indésirables dans la classe ! Tout est une question de mesure et d'équilibre... la rationalité pratique des acteurs, à laquelle donnent sens les éléments de représentations que nous avons dégagés sous 4., permet d'assumer en toute cohérence des pratiques et un discours qui peuvent apparaitre, au premier abord, contradictoires pour les observateurs extérieurs que sont les chercheurs.

*Nos remerciements vont à nos deux informatrices sans la patience desquelles ce travail n'aurait pas pu être possible.*

**Bibliographie**

Assuied, R., Bourguignon, Ch., Jeanneret, Th., Matthey, M., Py, B., & Ragot, A.-M. (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*. Aoste: IRRSAE (Istituto di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Valle d'Aosta).

Bange, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11. - 5.12 1987), ms.

Berrendonner, A. (1988). Normes et variations. In: G. Schoeni et al. (éds.) *La langue française est-elle gouvernable ?* (pp. 43-61). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier (Collection CREDIF essais).

Coste, D. (1994). Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste. *Etudes de linguistique appliquée (ELA), 96*, 105-119.

Coste, D., & Pasquier, A. (1992). Principes et méthodologie. *Langues et Savoirs, Due Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste*, Supplément à *L'Ecole Valdôtaine 14*, Assessorat de l'Instruction Publique, Aoste, 13-26.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris: Hachette.

Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Etudes de linguistique appliquée (ELA), 98*, 103-112.

Decime, R. (1991). Problèmes d'apprentissage liés à la situation d'enseignement. L'exemple de l'école maternelle valdôtaine. *LIDIL, 4*, 107-115.

Degache, Ch., & Masperi, M. (1995) Pour une dissociation des compétences. *Lidil, 11, Jalons pour une europe des langues*, 141-159.

Floris, P. (1993). Le modèle didactique de l'enseignement bilingue à l'école primaire du Val d'Aoste. *Etudes de linguistique appliquée (ELA), 89*, 107-113.

Garabédian, M., & Lerasle, M. (1993). Un doigt pour goûter, rencontre autour d'un poème pour enseigner/apprendre une langue à l'école maternelle. *Etudes de linguistique appliquée (ELA), 89*, 33-48.

Giaccobe, J. (1990). Le recours à la langue première. In: D. Gaonac'h (coord.): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'Approche cognitive*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications.

Flament, Cl. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In: D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris, PUF.

Grize, J.-B. (1977). Schématisation, représentation et image. In: *Stratégies discursives*, Actes du Colloque du CRLS (Lyon 2) (pp. 45-52). Lyon: PUL.

Kramsch, Cl. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Laplante, B. (1996). Stratégies pédagogiques et représentation de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 52, 3, 440-463.

Matthey, M. (1992). Acquisition et format d'interaction dans une école bilingue. In: R. Bouchard et al. (dir.), *Acquisition et apprentissage des langues*, Actes du VIIIème Colloque International (pp. 214-222). Grenoble, mai 91, Lidilem, Grenoble.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne: Lang (Exploration).

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive. *AILE, 7, Le bilinguisme*. Paris: Encrages.

Moore, D., & Py, B. (1995). Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Plurilinguisme, 9/10, Les Emprunts*. Paris: Cerpl, 133-145.

Py, B. (1992). Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde. *Lidil, 6*, Grenoble: PUG, 9-25.

Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire. *AILE, 2*, 9-24.

Roulet, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? *Etudes de linguistique appliquée (ELA), 98*, 113-118.

Simon, D.-L. (1992). Alternance codique en situation pédagogique, rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire ? *LIDIL, 5*, 97-107.

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck. (Traduction de textes 1899-1959 édités en version originale aux USA en 1971).

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier (Collection CREDIF Essais).

*TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1997, 27, 83-97*

# Représentations sociales et politique linguistique
## Le cas du Val d'Aoste

**Marisa CAVALLI**, IRRSAE

How can we deal with actor's linguistics representations in a political linguistic action ?

In this paper, Marisa Cavalli gives some leads for answering this question in the *valdôtain* context (Northern Italy). First, she summaries some historical and linguistic facts in the Val d'Aoste and gives information about the role of school in the linguistical politics of the valley. Then, she moves on the representation and tries to delimit a set of topics bounded to the linguistic question (historical status of french, italian and dialects, boundaries between language and culture but also ways of second language learning, norms and purism, etc.) which correspond to a set of entities (persons, groups, institutions) who produce discourse about these topics. At last, the author proposes some ways for analysing the dynamic of social representations about language, related to a political action, that is a research project for the following years...

### 1. Le rôle des représentations dans un projet de défense et de promotion d'une langue minoritaire

Si l'on assume que les représentations sont «un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation» (Abric, 1989), ou encore «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (Jodelet, 1989), qu'elles sont déterminées «à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social» (Abric, 1989), qu'elles ont, entre autres, une fonction d'orientation des conduites sociales et de communication, l'enjeu qu'elles investissent dans un projet de défense et de promotion d'une langue minoritaire ressort avec évidence.

Une politique linguistique qui aboutit à une planification linguistique[1] est un projet ambitieux, complexe et coûteux, tant en termes de

[1] Sont adoptées ici les définitions de Louis-Jean Calvet (1987) qui désigne la politique linguistique

BEST COPY AVAILABLE

ressources proprement humaines qu'en termes, plus prosaïques, de ressources économiques. La réussite de cette entreprise dépend de nombreux facteurs de divers ordres, dont les moindres ne sont nullement les représentations que s'en font les divers sujets qui y sont impliqués. En effet, les pratiques des sujets sont, au moins partiellement, le reflet ou l'essai de traduction de leurs représentations, celles-ci constituant une sorte de «mini-théorie» qui inspire et oriente leurs actions.

Or, comme la politique linguistique, qui présuppose des actions volontaristes par rapport aux langues, est un lieu orienté vers l'action, c'est-à-dire vers le soutien et l'amélioration de processus complexes, il est clair que, pour une politique linguistique efficace, la conscience et la prise en compte des diverses représentations sociales qui circulent, chez les différents sujets et à différents niveaux, deviennent absolument indispensables afin de comprendre à fond les pratiques qui en dérivent et d'en évaluer la pertinence par rapport aux objectifs que se donne la politique linguistique.

Une recherche sur les représentations des divers sujets impliqués dans cette entreprise devrait donc avoir pour objectif:

— une connaissance approfondie:
  ⇒ de ces représentations,
  ⇒ de leur impact sur les pratiques,
  ⇒ de leurs dynamiques à l'intérieur de la société,

afin, dans un deuxième temps, de prévoir des actions efficaces:
  ⇒ de soutien des représentations facilitatrices,
  ⇒ d'atténuation des représentations inhibitrices.

Tout cela dans le respect de la diversité des représentations. La finalité n'étant pas d'arriver, loin de là, à une homogénéisation des représentations, ce qui ne pourrait être qu'une finalité totalitaire et anti-démocratique, ni réalisable, ni surtout souhaitable. Il faut se demander, toutefois, si entre, à un extrême, l'opposition radicalisée, l'éclatement ou, pis encore, la schizophrénie des représentations, et, à l'opposé, l'idéal d'harmonisation totale ou le conformisme des représentations, il ne serait pas possible d'envisager une orientation des représentations dans le sens de la complémentarité et de la compatibilité dans la diversité.

comme «l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale» et la planification linguistique comme «la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique».

Les minorités linguistiques n'étant jamais des situations simples, univoques, facilement intreprétables et objectivables, ni, non plus, tout à fait comparables entre elles, de par la série de variables (d'ordre historique, géographique, politique, culturel, économique...) qui font de chacune d'entre elles un cas à part, il est clair que les considérations qui suivent et qui ne concerneront qu'une seule des nombreuses minorités linguistiques du monde, n'ont pas la prétention d'être transférables, tout au moins telles quelles, à d'autres situations où une langue minoritaire lutte pour sa survie.

## 2. Le cas du Val d'Aoste

Région aux dimensions réduites (3262 km$^2$ de superficie pour environ 117.000 habitants), complètement encerclée par les montagnes les plus hautes d'Europe, située là où l'arc alpin s'infléchit en donnant naissance au Mont-Blanc et à l'intersection d'importantes voies de communications internationales, le Val d'Aoste appartient, depuis 1861, à l'Etat italien. Sa position géographique, qui en a fait un état intramontain, a également eu une influence considérable sur sa situation linguistique: le rempart elevé de ses montagnes, loin d'avoir constitué une barrière linguistique, a offert aux langues de l'aire francophone des voies de passage. Son action de sauvegarde de la langue française offrira l'occasion d'une réflexion sur les enjeux d'une analyse et, surtout, d'une prise en compte des représentations concernant les langues à l'intérieur d'un projet de planification linguistique, dans le cadre d'une politique linguistique.

### *2.1. Quelques repères historiques*

Historiquement et linguistiquement, le Val d'Aoste a appartenu à l'aire des parlers gallo-romans: la langue «du terroir» est un parler francoprovençal qui, n'ayant jamais atteint l'état de *koïné*, s'est décliné en une variété de dialectes à l'intercompréhension généralement aisée[2]. En 1561, 22 ans après l'édit de Villers Cotterêt, un édit d'Emmanuel Philibert, Duc de Savoie, institue la langue française comme langue des actes officiels en lieu et place du latin:

> «ayant toujours et de tout temps été la langue française plus commune et générale que point d'autres et ayant le peuple et sujets dudit pays averti et accoutumé de parler ladite langue plus aisément que nulle autre».

[2] Minorité dans la minorité, une communauté germanophone vit dans une vallée latérale, la Vallée de Gressoney. Une modification récente du Statut Spécial pour la Vallée d'Aoste (article 40bis) reconnaît à cette communauté le droit d'enseigner l'allemand dans ses écoles.

Francoprovençal et français ont, donc, vécu côte à côte sur le mode d'une diglossie à géométrie variable suivant:

— les milieux géographiques (grande vallée centrale *vs* vallées latérales reculées),
— les milieux sociaux (bougeoisie *vs* paysannerie),
— les diverses occasions de rencontre et d'interaction dans la vie quotidienne (situations officielles/formelles *vs* situations informelles).

Le français, qui possédait déjà une écriture, qui permettait la communication avec les autres régions du Duché de Savoie situées au-delà des Alpes et qui était, notamment, langue de l'administration, de l'église et de l'école au Val d'Aoste, jouissait du prestige de la variété noble.

Quand le Val d'Aoste, en 1861, fit partie de l'Italie unie, un processus progressif d'italianisation fut mis en place, dont l'aboutissement le plus éclatant et farouche furent les mesures de politique linguistique contre le français de l'époque fasciste: abolition de l'enseignement du français dans les écoles, italianisation de la toponomastique, projet d'italianisation des patronymes, industrialisation de la vallée et immigration massive, fortement encouragée, d'ouvriers en provenance d'autres régions italiennes, incitation implicite à l'émigration de la population autochtone.

Un mouvement sécessionniste prônant l'annexion du Val d'Aoste à la France en 1945 contribua à l'obtention d'un Statut Spécial d'Autonomie, loi constitutionnelle de l'Etat italien qui prévoyait pour la région une autonomie de type législatif et économique, la reconnaissance du français comme langue officielle et paritaire, aux côtés de l'italien, ainsi que la possibilité d'enseigner **le** français et certaines disciplines **en** français dans ses écoles.

### *2.2. La situation linguistique actuelle*

Les événements historiques et politiques qui viennent d'être évoqués, conjugués aux facteurs d'un autre ordre qui voient, par exemple, l'économie du Val d'Aoste tournée, de façon prioritaire, vers l'Italie, font de la langue italienne la langue majoritaire et du français la langue largement minoritaire[3], qu'il s'agit de défendre au moyen d'une politique linguistique.

[3] Exception faite pour la minorité de Gressoney, où les parlers germanophones (titsch et toitschu) et la langue allemande sont également considérés langues minoritaires de la communauté.

La présence de l'italien dans la société valdôtaine est incomparablement plus forte que celle du français. C'est la langue la plus largement apprise au sein des familles. La plus grande partie des médias utilisent majoritairement l'italien.

Le français n'est pas pour autant absent: si l'on excepte l'action de l'école dont il sera question plus loin, la présence du français est assurée dans la vie quotidienne par deux chaînes francophones (prochainement trois), par des journaux locaux en langue française, par la saison culturelle avec des spectacles (films, pièces de théâtre, variétés) de qualité en langue française, par les actes officiels de l'Administration rédigés en français aussi, par la présence d'une Alliance française, d'un Attaché linguistique de l'Ambassade de France à Rome, etc. Sans compter le fait que le Val d'Aoste est voisin de deux pays francophones avec lesquels les contacts sont fréquents dans un sens et dans l'autre. Mais, et cela mériterait un approfondissement, cette présence du français est souvent méconnue et minorée par les Valdôtains eux-mêmes.

Si les Valdôtains qui parlent le français à leurs enfants en famille sont très peu nombreux, si, donc, on peut considérer que le français est de moins en moins «langue maternelle», son statut n'est pas pour autant celui d'une langue étrangère. Une définition pertinente du français au Val d'Aoste est sans doute celle proposée par Jean-Pierre Cuq (1991) pour les langues secondes, qui est ici adaptée et résumée de la façon suivante: «**une langue** non première[4] «**à statut privilégié**», participant, «comme langue d'enseignement, au **développement psychologique et cognitif de l'enfant**, puis, de façon privilégiée, aux **capacités informatives** de l'adulte (médias, documentation professionnelle et administrative...)», «une partie des acquisitions constitutive de la personnalité» se faisant «par l'intermédiaire de cette langue» dont l'apprenant «rejoint un groupe de parleurs non natifs et s'achemine généralement **vers une situation de bi- ou de plurilinguisme**».

[4] Cette définition non orthodoxe n'appartient pas à J.-P. Cuq, qui parle en réalité de «**langue étrangère**», définition non pertinente pour le Val d'Aoste, étant donné le passé historique de cette langue dans la Région et le degré de familiarité des Valdôtains par rapport à elle. Par ailleurs, il est important de souligner ici que J.-P.Cuq classe, dans son ouvrage, le français du Val d'Aoste parmi les situations de français langue maternelle. Mais il ajoute dans une note: «S'il s'avérait que la majorité des Valdôtains ont pour langue première l'italien, ou que la majorité de Cajuns a pour langue première l'américain, l'exclusion de ces groupes de l'aire concernée par le français langue seconde serait évidemment à revoir». Le soulignage appartient à J.-P. Cuq.

Pour paradoxal que cela puisse paraître, le francoprovençal, lui, se défend tout seul en comparaison du français: bien que les efforts, considérables, déployés par l'Administration Publique, n'aient rien de comparable par rapport aux moyens mis à la disposition de la défense du français, le patois est encore la langue maternelle d'un nombre élevé de Valdôtains. Ce parler régional s'est constitué une aire protégée dans les vallées de la moyenne montagne où une économie agricole de type traditionnel le met à l'abri des «contaminations» favorisées par l'économie des échanges et le tourisme. Langue parfaitement apte à dire et à décrire un monde économique presque totalement révolu, il est, certes, en butte aux transformations inévitables pour toute langue qui lutte pour sa survie dans le temps. Les puristes déplorent sa corruption, d'autres, moins fixés sur la norme, pourraient être admiratifs devant sa flexibilité et sa capacité d'adaptation. Le francoprovençal vit également, de nos jours, une récupération culturelle et resurgit comme langue identitaire et symbolique, un peu partout dans la vallée, se conjuguant parfois avec la défense du français, parfois même en opposition au français.

En fait, si on voulait résumer, de façon sans doute très approximative et réductrice, la situation sociolinguistique actuelle du Val d'Aoste et la position des habitants du Val d'Aoste face au français, plutôt que de parler d'un groupe francophone s'opposant à un groupe italophone, il faudrait parler de sujets et de groupes désormais globalement italophones et/ou dialectophones (parlant soit le francoprovençal, pour les Valdôtains de souche, soit un dialecte italien, dans le cas de gens immigrés au Val d'Aoste depuis l'Italie) possédant, dans la plupart des cas, une bonne, voire excellente, compétence en langue française. Parmi eux, on trouvera les partisans-défenseurs du français, d'un côté, les adversaires-détracteurs du français de l'autre et, au milieu, ceux que la question linguistique indiffère. S'arrêter à cette tripartition simplificatrice serait, toutefois, une grave erreur, ce classement devant se décliner de façon beaucoup plus fine pour rendre compte de la richesse réelle et de la diversification des positions dans les divers camps dont il s'agirait également d'élucider les rapports de force.

De là l'importance, mais, également, toute la difficulté, de la mise en pratique d'une politique linguistique et de la mise en œuvre de mesures efficaces et cohérentes de planification linguistique. Il ne faut pas oublier, toutefois, que la question linguistique, sur laquelle est fondé le Statut Spécial d'Autonomie, a trait au Val d'Aoste à des questions d'ordre symbolique, mais aussi politique, économique et idéologique.

### 3. Le rôle de l'école dans la politique linguistique

Une politique linguistique efficace se doit d'envisager toutes les mesures nécessaires pour atteindre ses objectifs et ce dans les divers domaines de son action. Suivant L.-J. Calvet (1987), une politique linguistique peut avoir deux **fonctions,** l'une **pratique**, quand elle donne suite à une planification linguistique, l'autre **symbolique**, quand elle n'est pas suivie d'une véritable planification. Dans ce deuxième cas, il s'agit de l'affirmation symbolique de l'existence d'une langue minoritaire, sans plus.

Or, au Val d'Aoste, il semblerait possible d'affirmer qu'il y a coexistence des deux fonctions dans le sens que, si d'un côté le français possède une grande valeur symbolique à propos de laquelle partisans et adversaires s'affrontent, la planification linguistique lui donne également un caractère pratique, source de conflits ultérieurs s'appuyant justement sur la réfutation de ou l'adhésion à sa fonction symbolique. Ces deux dimensions de la question linguistique se trouvent souvent mêlées dans les discours que tiennent les divers sujets.

C'est à la politique éducative et au domaine éducatif que revient, généralement et de façon prioritaire, dans certaines minorités linguistiques et notamment au Val d'Aoste, la responsabilité de la planification linguistique, c'est-à-dire la charge de traduire dans la pratique les objectifs de la politique linguistique, ou, tout au moins, certains d'entre eux.

Or, si une première mesure de la planification, **l'enseignement paritaire de l'italien et du français** en tant que langues, a été introduite dans les écoles valdôtaines de tous ordres et de tous degrés dès 1948, en application du statut, **l'enseignement en français** n'a vu son introduction qu'à des époques beaucoup plus récentes:

— en 1984 à l'école maternelle
— en 1988 à l'école primaire
— en 1993 à l'école moyenne.

Pour ce qui est de l'école supérieure, un projet d'éducation bilingue est, en ce moment, encore à l'étude.

Les caractéristiques de la planification linguistique au Val d'Aoste, au niveau de l'école, peuvent être résumées ainsi:

— défense de la langue française à côté de la langue italienne et non pas en opposition à celle-ci: c'est-à-dire choix d'un bilinguisme français-italien plutôt que d'un monolinguisme concernant la langue minoritaire;

— en conséquence, pas de création d'écoles distinctes sur la base des deux langues [5];
— l'utilisation alternée des deux langues par tous les enseignants et pour toutes les disciplines enseignées.

Si les deux premières caractéristiques relèvent du Statut Spécial d'autonomie et sont donc le fruit d'une négociation ou d'un compromis, selon les points de vue, entre le Val d'Aoste et l'Etat italien remontant à 1948, la troisième est un choix local, négocié aussi, mais plus récent. Il serait par ailleurs intéressant de mettre en lumière, autant que faire se peut, les finalités politiques (au niveau national et régional), qui sont à la base de ces orientations: ces dernières pourraient-elles avoir été dictées par le souci de ne pas créer de fractures au sein de la société et/ou à l'intérieur du corps enseignant ? Ou alors prôner l'option bilingue serait une façon habile de minorer encore plus la langue minoritaire, comme semblent le penser certains défenseurs du français...

Reste, au-delà des questions politiques, la grande valeur éducative de ces choix qui permettent d'offrir une éducation bilingue à tout enfant habitant au Val d'Aoste, sans discrimination.

D'un autre côté, si la langue française n'est pas l'apanage exclusif d'un groupe minoritaire s'opposant à un groupe majoritaire et si l'éducation bilingue n'est pas le privilège d'un groupe par rapport à un autre, ce choix pose, toutefois, le problème du consensus à créer autour de la politique linguistique chez tous les sujets et notamment, parmi eux, chez les enseignants à qui il incombe de mettre en pratique une des mesures les plus importantes de la planification linguistique: la promotion de la langue auprès des jeunes, qui seront les futurs citoyens valdôtains.

Ainsi le grand pari (la grande difficulté aussi) de ce projet de planification linguistique réside justement dans la nécessité de concilier, d'un côté, la sauvegarde des droits des Valdôtains revendiquant le français et, de l'autre, la nécessité de créer le consensus auprès de ceux qui s'y opposent. La création de ce consensus, objectif délicat s'agissant de questions linguistiques, est d'autant plus importante qu'«une langue ne se gouverne pas par décret» (Yaguello, 1988).

[5] Ce qui s'est réalisé ailleurs en Italie dans d'autres minorités linguistiques, au Sud-Tyrol, par exemple.

**4. L'objet des représentations**

Une politique linguistique et les mesures conséquentes de planification linguistique ont comme objectifs de leur action la défense et la promotion d'un objet particulier dans une situation particulière: il s'agit d'**une langue**, face à une/d'autre(s) langue(s) présente(s) sur un même territoire avec lesquelles s'engage, généralement, une sorte de compétition. C'est une langue en difficulté qui, pour cette raison, nécessite une défense. Autour de cet objet «langue» s'agencent, par ailleurs, des concepts et des notions, souvent reliés entre eux, et qu'il paraît important de mettre en évidence, a priori, de façon autant que possible exhaustive. Toutefois, chaque concept pourra ne pas concerner de façon spécifique tous les sujets, mais être plus particulièrement significatif pour certains groupes ou certaines institutions. De plus, une recherche auprès des sujets impliqués pourrait permettre d'en mettre en évidence d'autres non prévus, voire inattendus et, sans doute, plus pertinents.

D'après les débats incessants qui animent les situations minoritaires, les concepts, qui ont trait à la question linguistique et sur lesquels se déploient les représentations des divers sujets, avec des degrés différents d'intérêt ou d'intensité, pourraient être ainsi résumés:

— le(s) statut(s) (politique, historique, officiel, culturel...) des langues en présence:
  ⇒ les rapports de force entre les différents langues
  ⇒ leur(s) pouvoir(s) relatif(s)
  ⇒ ...

— le projet de planification linguistique
  ⇒ le bilinguisme, l'éducation bilingue et l'éducation plurilingue
  ⇒ la conception, l'idée que l'on se fait de ce qu'est une langue
  ⇒ le rapport langue(s) et culture(s)
  ⇒ le statut pédagogique des langues en présence (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)
  ⇒ l'acquisition des langues
  ⇒ l'enseignement des langues
  ⇒ l'interlangue et la norme
  ⇒ ...

Ces concepts, qui ont trait à des dimensions de différents ordres (politiques, sociolinguistiques, psychologiques, didactiques...), entretiennent entre eux des relations d'interdépendance dont il serait important, bien que

complexe, d'élucider l'enchaînement. Pour ne donner qu'un exemple, il est clair que l'idée de la langue qu'a un enseignant, c'est-à-dire sa représentation de ce qu'est une langue, va fortement influencer sa représentation du processus d'acquisition des langues et, par conséquent, sa représentation (et donc sa pratique) de l'enseignement linguistique. Par ailleurs, la représentation qu'a l'homme politique du statut des langues en présence va dicter ses choix de politique et de planification linguistiques.

### 5. Les sujets: individus, groupes et institutions

Le tableau 1 est une tentative de schématisation des différents sujets (individus, groupes ou institutions) dont les représentations jouent un rôle important car ils sont profondément engagés dans la planification linguistique ou directement concernés par elle.

| **pouvoir politique central** | **société** | **pouvoir politique local** | **administration** | **école** |
|---|---|---|---|---|
| • **partis politiques**<br>• **hommes politiques**<br>• **structures bureaucratiques**<br>• **groupes d'opinion**<br>• ... | • médias<br>• groupes d'opinion<br>• groupes socio-professionnels divers (commerçants, professions libérales, entrepreneurs, ...)<br>• syndicats<br>• | • partis politiques<br>• hommes politiques<br>• Assessorat de la Culture et de l'Éducation<br>• | • Surintendance aux études<br>• Inspection<br>• bureaux administratifs<br>• Instituts de formation<br>• consultants<br>• | • chefs d'établissement<br>• enseignants<br>• élèves<br>• parents d'élèves<br>• autre personnel<br>• |

Chacun des sujets indiqués ci-dessus agit, dans le cadre d'une planification linguistique, selon des logiques et des objectifs qui lui sont propres. Il est alors important d'élucider:

— comment chaque sujet (individu, groupe ou institution) se positionne par rapport à l'objet,
— quels concepts par rapport à l'objet il sélectionne prioritairement,
— comment il les interprète,
— comment il construit sa représentation en agençant les divers concepts,
— de quelle façon il traduit sa représentation dans ses pratiques.

Il serait sans doute trop ambitieux de prévoir une enquête approfondie sur les représentations de sujets et d'institutions qui jouent pourtant un rôle

tout à fait considérable dans la vie d'une minorité: le pouvoir politique central (dont dépend, tout au moins en partie, et malgré le statut d'autonomie, le pouvoir politique local), l'opinion publique nationale, les médias nationaux, etc.[6] A défaut, sans doute est-il important d'intégrer quelques éléments, quelques indices, pourrait-on dire, concernant des représentations (les plus répandues ?) de ces sujets aussi. Il s'agit là, en effet, de données plus générales à l'intérieur desquelles s'emboîte le jeu des représentations locales. On peut, en effet, faire l'hypothèse que certaines représentations locales ressentent, plus qu'on ne voudrait l'admettre, l'influence des représentations généralisées circulant à d'autres niveaux et, notamment, au niveau national. Un fort courant d'opinion, par exemple, niant la nécessité, voire la légitimité, de défendre le français au Val d'Aoste se répandant dans la presse nationale ne risquerait-il pas de transformer, au niveau local, un indifférent à la question linguistique en un défenseur de la langue menacée, moyennant un déplacement de représentation du style:

français = langue largement défendue ➨ français = langue en danger et, donc, à défendre ?

Le contraire est souvent vrai actuellement, où l'enthousiame de certains défenseurs «acharnés» du français, le contenu et la fougue de leurs argumentations, interprétés, à tort ou à raison, comme relevant d'un fanatisme injustifié, peuvent pousser les indifférents, les «tièdes», les mitigés vers des prises de position idéologiques plus négatives que celles qu'ils assumeraient dans d'autres circonstances.

Il ne faut pas non plus oublier l'influence et le poids grandissant de représentations supranationales, pour ne pas dire mondiales, induites par les nouvelles technologies.

Au niveau politique, une analyse des représentations des hommes politiques au pouvoir, notamment de ceux qui sont particulièrement engagés dans le projet de maintien de la langue minoritaire, permettrait de dégager les objectifs prioritaires de la politique linguistique. Il devrait être possible, par exemple, de comprendre où se situe exactement le projet politique, dans l'esprit de ses concepteurs, sur un continuum qui prévoirait, à une extrémité, la résurgence d'une utilisation, dans la vie et dans les activités de tous les jours, entre Valdôtains, de la langue française (une sorte de «refrancisation») et, à l'autre extrémité, un apprentissage du

[6] Ce que le tableau signale avec un fond gris.

français se rapprochant de celui d'une langue étrangère, bien que mieux et plus longuement apprise que d'autres.

Si les questions ne sont pas anodines, les réponses le seront, bien sûr, encore moins: c'est, en effet, à partir de là que prend naissance le projet de planification.

Par ailleurs, une analyse des représentations véhiculées par le positionnement de tous les partis politiques (de la majorité ainsi que de l'opposition) devrait permettre de définir le rôle stratégique attribué par ceux-ci (ou par leurs coalitions) au projet de planification linguistique, qu'il s'agisse de le défendre ou de le contrer. Il serait intéressant de mettre en relief les zones éventuelles de recoupement (les compatibilités) et celles de différenciation, voire d'opposition (les incompatibilités).

Un des domaines les plus prometteurs pour une recherche de ce genre serait, sans doute, celui de la campagne électorale à l'intérieur de laquelle il s'agirait d'analyser l'usage instrumental, en quelque sorte biaisé, que font les partis de la question linguistique. Les discours de la campagne électorale et l'emploi qui y est fait des deux langues officielles du Val d'Aoste ainsi que du francoprovençal offriraient matière à d'intéressantes et fécondes réflexions.

Un autre niveau est celui des représentations des fonctionnaires des appareils administratifs chargés de traduire le projet de politique linguistique en actions concrètes et conséquentes de planification linguistique, ce qui constitue un passage délicat et sensible.

Les représentations des électeurs qui, majoritairement, ont choisi une certaine orientation politique, dont le programme envisageait une mise en place de la planification linguistique prévue par le Statut Spécial d'autonomie, constitue un autre domaine d'analyse. On met généralement en doute l'identification de la volonté populaire avec le programme politique des élus (et ce à n'importe quel sujet, pas uniquement par rapport à la situation linguistique, et, naturellement pas seulement au Val d'Aoste). Il serait alors intéressant de connaître dans quelle mesure il existe, dans la société valdôtaine, un véritable partage du projet de politique linguistique et sur la base de quelles argumentations.

Enfin, on en arrive aux sujets les plus importants dans une mise en pratique de la planification linguistique, ceux qui agissent dans le système scolaire: élèves, parents d'élèves, enseignants, chefs d'établissement.... C'est là, sans doute, le lieu le plus sensible de la planification linguistique, étant donné

que l'école, dans ce projet spécifique, joue le rôle principal de soutien et de développement de la langue française. C'est là également le lieu où il devrait être plus facile d'agir en vue de changer les représentations.

**6. Analyse de la construction des représentations**

Une perspective fascinante pour l'analyse des représentations serait de repérer leur noyau central. Tel qu'il est défini par la théorie de J.-C. Abric (1989), le noyau constituerait «l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine la signification et l'organisation de la représentation». Comme il serait également «l'élément le plus stable de la représentation, celui qui résiste le plus au changement», ce serait sur lui qu'il faudrait agir pour transformer radicalement la représentation. Un travail sur la périphérie de la représentation ne fournissant, dans cette théorie, que la possibilité d'un changement superficiel, ne mettant pas en cause la représentation. Dans cette optique, il faudrait se demander si des représentations favorables et proches au niveau de leur noyau central, mais très différenciées sur leurs périphéries, pourraient coexister dans le tissu social valdôtain et converger, dans leur diversité, vers un partage nuancé du projet de planification. En somme, dans la diversification des représentations sociales par rapport à la défense et à la promotion de la langue minoritaire, ne pourrait-on pas trouver un dénominateur commun, cette sorte de noyau central commun qui permettrait à tout le monde de s'y reconnaître, malgré la diversité des perceptions, des sensibilités personnelles et des argumentations à l'appui ?

**7. Analyse de la dynamique des représentations**

Ce que l'on vient de dire pose le problème des rapports entre les représentations circulant dans une communauté.

Or, une analyse des représentations ne peut faire l'impasse d'une analyse de leur dynamique dans une optique systémique, surtout si elle est principalement orientée vers l'action. Ainsi, c'est le jeu des interactions, des influences réciproques, des oppositions et des rétroactions entre les différentes représentations à l'intérieur de la société valdôtaine qu'il serait intéressant d'étudier, en dépassant le niveau descriptif qui risque de n'aboutir qu'à un simple répertoire.

Enfin, cette analyse de la dynamique des représentations devrait se faire en diachronie de façon à en cerner l'évolution dans le temps.

## 8. En guise de conclusion

Il n'y a, certes, pas de situation plus passionnante et riche pour une analyse des représentations relatives aux langues et de leur dynamique que celle des minorités linguistiques aux prises avec des politiques linguistiques. Les débats suscités par la langue y sont fréquents (et à partir des moindres prétextes), toujours passionnés, souvent polémiques, parfois extrémistes. C'est dans ce genre de situations qu'il est possible de mesurer combien la langue est loin d'être un sujet «neutre», combien elle a trait à une multiplicité de dimensions telles que, entre autres:

— au niveau de l'individu: l'identité, l'affect, les racines, ...
— au niveau de la société: le sentiment d'appartenance (ou d'exclusion) par rapport à une communauté donnée, l'adhésion aux normes, ...
— au niveau de la politique: l'élaboration et le partage d'une vision idéologique de la question linguistique.

Transversalement à l'ensemble des différents niveaux, une réflexion sur les représentations dans des situations complexes comme celles des minorités linguistiques interpellent des domaines disciplinaires aussi variés que la sociologie, la sociolinguistique, la psychologie, la psychologie sociale, la linguistique..., dont l'analyse pourrait s'approprier les instruments dans un éclectisme enrichissant et fécond.

Le propos de cet article était de démontrer la nécessité et l'importance d'une analyse des représentations dans une entreprise de planification linguistique. Ce qui devrait en ressortir, c'est l'intérêt de cette analyse qui, loin de se substituer à l'action ou de la ralentir, devrait l'accompagner diachroniquement en fournissant des éléments de réflexion aux sujets directement impliqués dans la planification linguistique en vue de rendre plus efficaces leurs actions et de les réorienter, si nécessaire. Tout en opérant les indispensables délimitations et découpages des domaines et des aires à étudier, cette analyse devrait tenir compte du cadre global et systémique dans lequel les différents sujets agissent chacun à leur niveau. Aucune solution pratique n'est, pour l'instant, véritablement suggérée. La mise en pratique de cette analyse pourrait sans aucun doute fournir quelques réponses aux nombreuses questions soulevées. A suivre donc...

**Bibliographie**

Abric, Cl. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde, Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues*. Paris: Seuil.

*TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1997, 27, 99-132*

# Intégration ou ségrégation des immigrants ? Pratiques plurilingues d'un pays officiellement monolingue: l'Andorre

**Martine MARQUILLÓ LARRUY**
Université de Poitiers

This paper explores the sociolinguistic context into which the newly created Andorran school system emerged. It is part of a broader research centered on the development of language images in Andorran multilingual schools. With Catalan as its only official language and with migrants of various nationalities amounting to 70 % of its population, the Pyrenean coprincipality of Andorra is a case of interest as regards the integration of non-native communities as well as language contacts. Taking into account the local specificities (both historical and anthropological) of the substratum, the first part of this article deals with the capacity of this society — wich has undergone drastic changes — to integrate non-native communities. The second part is mainly concerned with the linguistic practices. It summarizes the degree of competence in the languages in contact, code-switching practices, and attitudes towards the official language.

## Introduction

Ce travail fait partie d'une recherche de plus ample envergure sur l'école plurilingue andorrane[1]. Dans la perspective d'une recherche ultérieure sur les représentations de la diversité linguistique au sein de cette institution, il a semblé nécessaire de donner un aperçu du contexte sociolinguistique dans lequel elle s'insère: c'est l'objet de cette contribution.

Le constat selon lequel il peut ne pas y avoir de correspondance entre le monolinguisme officiel d'un pays et sa situation sociolinguistique effective, s'actualise de manière particulièrement cruciale en Andorre où le catalan,

[1] Cette recherche en cours s'inscrit dans le prolongement des travaux se rapportant à la thématique «plurilinguisme» de l'EA 461 du Crédif, ENS de Fontenay / Saint-Cloud. Elle a fait l'objet d'une part, d'une première communication lors du colloque de Saint-Cloud: «Alternance des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques», 6-8 février 1997, (texte à paraître dans un numéro spécial de la revue *Lidil*), et d'autre part d'une contribution (à paraître) dans la revue *Les cahiers du français contemporain*, n° 4: Marquillò, Cappeau et Fabre, «L'entrée dans l'écrit en langue cible d'élèves d'une classe bilingue».

BEST COPY AVAILABLE

langue officielle, se trouve en contact, pour des raisons liées à un fort phénomène migratoire, avec plusieurs autres langues. On sait, par ailleurs, que les comportements langagiers ne peuvent être dissociés de la réalité sociale dans laquelle ils s'insèrent; c'est pourquoi on s'attardera dans la première partie à fournir des éléments de compréhension de la société d'accueil afin de repérer ce qui dans le substrat traditionnel ou dans la société contemporaine est susceptible de constituer un frein ou au contraire peut faciliter l'intégration des communautés allogènes.

La deuxième partie portera plus spécifiquement sur les usages linguistiques. On tentera d'abord de clarifier les positionnements des différentes langues en présence puis on s'appuiera sur une enquête sociolinguistique récente pour commenter quelques aspects de cette communication plurilingue. On s'interrogera, pour conclure, sur la possibilité — ou non — d'interpréter les modalités des échanges qui nous sont donnés à voir dans l'enquête, en termes de conflits ou de coexistence pacifique…

## 1. Le contexte

### *1.1. Situation géographique et quelques jalons d'histoire…*

«L'Andorre, ce n'est pas qu'un grand supermarché détaxé ou qu'un domaine skiable ensoleillé entre Barcelone et Toulouse»[2]. L'Andorre, comme la plupart des autres micro-états d'Europe[3], constitue une curiosité géographique, historique et juridique. Insérée dans la moitié Est de la chaîne pyrénéenne sur le versant méditerranéen, de hauts massifs, de près de 3000 mètres, la séparent de ses voisins immédiats la France et l'Espagne. D'une superficie d'environ 468 km², l'Andorre est constituée de vallées encaissées, majoritairement orientées nord / sud, «structurées» de part et d'autre d'un réseau hydrographique qui adopte la forme d'un «y». C'est sur ce réseau que se distribuent les principales localités; le point de jonction des trois rivières, concentre dans la capitale, Andorre la Vieille, et sa voisine, Les Escaldes-Engordany, 58 % de la population du pays. Des

[2] Ce sont les premiers mot de l'ouvrage de Jean-François Gallinier-Pallerola: *La religion populaire en Andorre. XVIe XIXe siècles.* Presses universitaires du Mirail - Éditions du CNRS, 1990.

[3] Des sept micro-états européens (Andorre, Liechtenstein, Luxembourg, Malte, Monaco, Saint-Marin et le Vatican), l'Andorre est le second pour ce qui est de la superficie (après le Luxembourg: 2586 km2) et le troisième pour la densité de population (après Malte: 377 000 h., et le Luxembourg: 366 000 h.). (Comas d'Argemir et Pujadas, 1997: 39)

cinq autres paroisses — la paroisse est l'unité de division territoriale du pays — (Encamp, La Massana et Sant-Julià-de-Lòria, Ordino, Canillo), ce sont les deux dernières, les plus haut perchées dans les vallées, qui présentent le taux de densité de population le plus bas (ce qui, somme toute, est un schéma classique de l'occupation de l'espace pyrénéen). L'idée d'isolement qui peut résulter de cette situation géographique enclavée, n'est vraie qu'en partie[4]; l'Andorre, comme l'indique le titre d'une étude ethnographique est un seuil, «un pays de frontière»:

> Les espaces frontaliers, en tant qu'espaces de transition et espaces liminaires, constituent des lieux d'interaction dans lesquels les gens parlent les langues en contact, établissent des relations régulières des deux côtés de la frontière, tout en créant des liens amicaux ou familiaux, ainsi que des types d'accords spécifiques de caractère individuel ou communal. Pour ceux qui y habitent, la frontière n'est pas un mur de séparation mais plutôt un pont autour duquel s'établit une communauté d'intérêts et s'organise le système de vie. (notre trad., Comas d'Argemir et Pujades, 1997: 39)

La frontière constitue donc «un facteur structurel et stratégique qui n'a pas pour seule fonction de délimiter le pays, mais qui constitue également le moyen de sa subsistance» (ibid.).

Si la première mention des *andosins* se trouve dans la narration que Polybe fait de la traversée des Pyrénées par Hannibal, la structure juridique originale de l'Andorre se met en place sous la féodalité, suite à d'incessantes luttes entre l'évêché d'Urgell et le comte de Foix pour s'approprier ce territoire. Par deux paréages signés en 1278 et 1288, l'Andorre retrouve la paix et devient un domaine indivis. Ce pouvoir partagé, qui est un pouvoir affaibli, laissera naître des instances locales communales d'abord, puis en 1419, concédera aux *prohoms*[5], le pouvoir d'élire un *Consell de la Terra*, premier organe fédérateur national qui gérera les affaires communes et élira syndics et procureurs chargés de veiller sur les *privilèges* acquis au fil des ans. Ce Conseil, l'un des plus anciens parlements d'Europe, a sans nul doute contribué à éveiller en Andorre l'idée de nation. Par le jeu des mariages, les droits sur l'Andorre des Comtes de Foix parviennent à la couronne de France et Henri IV sera le premier Roi de France, co-prince d'Andorre. En 1793, l'Andorre se trouve dans une situation délicate: en refusant de lever le tribut féodal, les révolutionnaires

[4] Par exemple, dans *Montaillou, village occitan 1294-1324*, Emmanuel Le Roy Ladurie fait état de nombreux contacts et relations (liées, pour partie, à la transhumance) qui unissaient andorrans et montagnards de la Haute-Ariège.

[5] Chef de famille privilégiée, qui jouit d'abord d'une reconnaissance sociale et plus tard politique.

libèrent le pays de la dépendance séculaire, et mettent ainsi en péril non seulement le statut de neutralité de l'Andorre (à un moment ou les tensions entre France et Espagne sont vives), mais lui font également perdre les avantages précédemment acquis et indispensables à sa survie économique (en particulier les franchises douanières). Après des années de tractations, Napoléon 1[er] rétablit, le 27 mars 1806, la situation telle qu'elle était à la veille de la Révolution[6]. Un processus de démocratisation va ensuite lentement s'amorcer. En 1866, le décret de *Nova Reforma*, dissociera le pouvoir communal de celui du *Consell General* (successeur du *Consell de Terra*), s'occupera des questions d'intérêt supra-communal, c'est-à-dire national, et élargira le droit de vote à tous les *caps de casa*[7]; ce droit sera ensuite étendu à tous les Andorrans de plus de 25 ans en 1933; les Andorranes, elles, devront attendre 1971.

Ce que l'on peut retenir de ce parcours cavalier de l'histoire andorrane c'est un double mouvement qui n'est contradictoire qu'en apparence: d'une part, une farouche volonté de maintenir un lien tutélaire (les co-princes sont les garants de la neutralité de l'Andorre); et d'autre part, une conquête progressive d'une plus grande autonomie dans la gestion des affaires intérieures. Pendant des siècles, toutefois, les modes de vie de ce petit pays ne se distinguent guère de ceux des autres communautés de montagnards et de bergers pyrénéens; même si ce qui singularise l'Andorre des autres vallées pyrénéennes est d'avoir su préserver son indépendance[8]. Sans nul doute, c'est au cours de ces cinquante dernières années que l'Andorre a subi les mutations les plus radicales. Mutations liées à une expansion économique et démographique spectaculaires, sur lesquelles on va revenir, et qui l'ont amenée à formaliser son droit coutumier en se dotant d'une constitution écrite en 1993. Etat de droit, démocratique et social selon les

[6] Ce qui est moins connu, c'est que ce même empereur publie en 1812 l'annexion de la Catalogne et crée une administration départementale, qui inclut l'Andorre dans le «département du Segre» du nom d'une rivière locale. (Cavero 1995: 11)

[7] Littéralement, «le chef de la maisonnée», celui qui possède l'autorité au sein d'une famille, en général l'héritier.

[8] Les historiens s'accordent à signaler qu'au moyen âge, la plupart des vallées pyrénéennes jouissaient d'une grande autonomie, voire étaient souveraines (contrôle des biens de subsistance, gestion de la fiscalité, de la justice); la rédaction de traités qui permettaient non seulement de délimiter les territoires mais aussi de réguler l'utilisation des ressources naturelles (pâturages, forêts, etc.) était également une pratique courante. Toutefois, dès le milieu du XVIIe siècle, l'affermissement du pouvoir central de part et d'autre des Pyrénées, et le recours des habitants de ces vallées à l'autorité de ces pouvoirs centraux pour résoudre les conflits locaux, font que ces pariages tombent progressivement en désuétude.

termes de la constitution, la Principauté d'Andorre y est définie aujourd'hui comme une «co-principauté parlementaire» dans laquelle, les deux co-princes, l'évêque d'Urgell et le président de la République française, règnent sans gouverner.

*1.2. La société traditionnelle andorrane*

Avant d'en venir à la présentation de l'Andorre contemporaine, nous rappellerons quelles sont les structures traditionnelles qui, pendant des siècles, ont régi la société andorrane; si ces structures sont aujourd'hui sérieusement ébranlées, l'évocation de ce substrat permet de proposer une hypothèse explicative des tensions que connaît l'Andorre aujourd'hui autour des questions de la nationalité et celles de la législation concernant l'immigration.

La configuration économique et sociale d'une communauté est largement dépendante du milieu dans lequel elle s'insère. Lydia Armengol rappelle que «l'interdépendance homme-milieu génère des normes de conduite qui avec le temps deviennent des valeurs vertébrales de la structure socio-économique transformant les coutumes en préceptes intangibles» (notre trad., Armengol, 1988: 13). Avec 4 % seulement de terres cultivables, l'Andorre se caractérisait par une économie rurale fondée sur une agriculture vivrière à laquelle s'ajoutait un important élevage ovin qui permettait de mettre à profit les pâturages communs de la haute montagne, le fond des vallées, comme ailleurs dans les Pyrénées, constituant le domaine privé. Point d'opulence alors, mais une vie austère et dure[9]. Dans cet espace confiné, non extensible, *la casa* — mot-à-mot, la maison — est beaucoup plus qu'une bâtisse abritant les individus; c'est l'unité de base de la société andorrane: aux propriétés terriennes s'ajoutent des droits et un capital symbolique représenté par un nom[10]. La structure familiale est de type «souche», c'est-à-dire que la transmission des biens se fait par le biais d'un héritier unique, celui-ci pouvant être un garçon ou une fille, sans qu'il

[9] Le juriste J.-A. Brutails (1859-1926) propose dans son ouvrage *La coutume d'Andorre*, un portrait éloquent: «Même à cette époque de l'année [l'été], l'aspect du pays est loin d'être gai. (...) L'étranger se sent comme emprisonné au fond de ces vallées trop étroites, enserrées entre des parois trop élevées; il souffre à voir l'aridité du sol et la misère des demeures» (Brutails, 1904/1965: 5).

[10] Dans les usages contemporains, lorsque un andorran en rencontre un autre qu'il ne connaît pas, une des premières questions qu'il lui pose est: «De quina casa ets ?» (de quelle maison es-tu ?), ainsi, *la casa*, pour ceux qui peuvent en décliner l'identité, est un signe d'appartenance, de légitimité, dont se trouvent dépourvus les Andorrans qui ont acquis la nationalité récemment.

s'agisse obligatoirement de l'aîné. Les frères cadets doivent quitter la maison familiale: nombreux sont ceux qui s'établissent à Barcelone ou à Béziers; d'autres (les *pobladors* ou *casalers*) choisiront malgré tout de rester au pays et fonderont un nouveau foyer — ce sont les familles les plus pauvres — mais ils ne pourront pas prétendre au titre de *cap de casa* et seront donc exclus (jusqu'en 1933) des décisions politiques du pays. Ce système qui sacrifie l'individu au profit du groupe permet la stabilité du nombre de familles et assure ainsi la perpétuation de la communauté.

On comprendra dès lors qu'une société qui exclut ainsi la plupart de ses enfants[11] soit aussi sensible — voire réticente — à l'attribution de la nationalité. Jusqu'à il y a peu, il fallait être installé dans le pays depuis trois générations au moins[12], ou bien se marier avec une *pubilla* — une héritière — pour l'acquérir; dans ce dernier cas, au début de ce siècle, la pleine jouissance des droits civiques n'était pas encore automatique (Brutails, 1904/1965: 110). Et, s'il serait exagéré de parler de xénophobie, en raison même de la situation de frontière qui a habitué les andorrans à être en contact avec de multiples formes de l'altérité, il faut tout de même admettre qu'il existe bel et bien une tradition de méfiance à l'égard des étrangers[13].

Pour interpréter ce substrat historique, il nous semble pertinent de retenir l'un des indicateurs de l'hypothèse anthropologique émise par Emmanuel Todd (1994) pour distinguer les cultures de tempérament *universaliste* de celles de tempérament *différentialiste*. Sans rentrer dans le détail de sa démonstration, on retiendra que l'universalisme conduit, selon lui, à

[11] Les anthropologues signalent néanmoins, que, parfois, des stratégies de contournement existent pour retenir plus d'un enfant au foyer (Comas d'Argemir et Pujadas, 1997: 83).

[12] Notons au passage que cette «unité de mesure» de trois générations correspond à la durée habituellement mentionnée par les sociologues pour considérer que des migrants sont «assimilés» dans la société d'accueil.

[13] On trouve par exemple, dans les maximes du *Manual Digest* — ouvrage du XVIIIe siècle dans lequel Antoni Fiter i Rossell recueille les us et coutumes de l'Andorre — des préceptes qui conseillent de ne pas associer des étrangers à la gestion des affaires communes en raison du risque que cela comporterait pour le pays (maxime 43, p. 512). Si le contexte est tout autre aujourd'hui, on note dans certains usages linguistiques contemporains une attitude discriminatoire dans des dénominations très péjoratives et méprisantes des membres des communautés étrangères. Ainsi aux anciens «*xarnego*» (référant soit aux Espagnols galiciens, soit aux Espagnols andalous) et «*gabatxo*» (référant surtout aux français mais pouvant être utilisé pour des andorrans vivant en France) s'est ajouté récemment «*porrou*» pour nommer les membres de la population portugaise. Parmi les expressions linguistiques référant à l'identité se trouve également l'expression «*fer-se l'andorrà*» (faire l'andorran), moins péjorative que les précédentes, elle signifierait le fait de ne pas se faire remarquer ou de ne pas se compromettre pour arriver à ses fins. (voir Anna Arana dans Valls 1995: 81)

*l'assimilation* des populations immigrées, alors que le différentialisme conduit à leur *ségrégation*[14]. Un fort principe de *symétrie* régule la vie familiale chez les universalistes, ce qui signifie que le partage des biens se fait de manière égalitaire entre les frères[15]; en revanche, la matrice différentialiste qui «fait de l'identité ethnique une caractéristique héritée, mythiquement transmise par la famille ou par le sang» (*ibid.*, p. 22) se caractérise par une structure familiale de type «souche» non symétrisée: chaque génération sélectionne un héritier unique, les autres enfants sont exclus de la succession:

> Ce système familial, qui considère les frères comme différents, met en place une structure mentale prédisposant à percevoir les hommes comme différents. L'inégalité franche des frères ouvre même la possibilité d'une catégorisation franchement inégalitaire des hommes et des peuples, et mène à la distinction d'élus et d'exclus, de supérieurs et d'inférieurs. (*ibid.*, p. 32)

Cette attitude n'est pas pour E. Todd sans conséquences sociales:

> Dans le contexte d'une société industrielle, une telle attitude permet la prédominance de mouvements ouvriers réformistes qui ne contestent pas l'ordre social, comme la social-démocratie ou le travaillisme. Dans les sociétés de type universaliste, au contraire, l'ouvrier, homme universel parmi d'autres, ne peut accepter un statut industriel qui marque trop clairement sa subordination. D'où l'émergence à l'époque moderne de mouvements socialistes de coloration révolutionnaire, communistes ou anarchistes, en Russie, en Espagne ou en France. (*ibid.*, pp. 24-25)

Cette matrice culturelle traditionnelle échappe sans doute aux représentations conscientes des Andorrans[16], ne serait-ce que parce que cette modalité de transmission des biens n'est pas spécifique à l'Andorre[17];

---

14 Todd adopte à ce sujet une position très tranchée: «Seule l'assimilation doit être considérée comme un destin ultime. La ségrégation, qui perpétue un groupe minoritaire au sein d'une population hôte majoritaire, ne peut jamais être considérée comme une solution pour l'éternité. Elle laisse ouverte la possibilité d'une assimilation différée. Elle peut aussi déboucher, dans certaines sociétés et certains contextes de crise, sur des tentatives d'élimination du groupe minoritaire, enclavé parfois depuis des siècles. A la fin du XVème siècle, l'Espagne expulse ses juifs. Entre 1933 et 1945, l'Allemagne tente d'exterminer les siens et ceux de toute l'Europe continentale.» (Todd 1994: 11)

15 «... le principe de l'égalité des enfants impose à l'inconscient l'*a priori* métaphysique d'une équivalence des hommes, des peuples, des races et des sexes.» (*ibid.*, 238)

16 Soulignant l'écart existant entre les *représentations conscientes* et *les réalités, inconscientes*, ce chercheur précise que: «les sociétés occidentales qui affirment le plus explicitement leur tolérance idéologique à la différence humaine ne sont pas nécessairement celles qui acceptent le mieux les différences anthropologiques, comme on le verra dans le cas des Etats-Unis. En France, la force du vote d'extrême droite, signe idéologique d'intolérance, masque le niveau rapidement élevé des taux d'exogamie des immigrés, signe anthropologique de tolérance.» (*ibid.*, 12)

17 «Cette zone souche [le nord du Portugal] constitue l'extrémité occidentale d'un vaste ensemble

elle nous semble néanmoins pertinente pour expliquer les résistances des vieilles familles andorranes à partager les privilèges dont elles jouissaient jusqu'à il y peu.

Ce constat étant fait, il est important de souligner néanmoins que ce substrat est en pleine mutation. En effet, la prospérité économique que l'Andorre a connu des années 60 aux années 80 a contribué par la diversification des revenus — l'héritage à transmettre n'est plus seulement la terre — à modifier les modalités de cession du patrimoine; et même si les ethnologues constatent que l'affaire familiale est souvent encore léguée à un seul des enfants, le reste de la fratrie ne se trouve plus exclu de la succession et reçoit d'autres biens ou d'autres valeurs équivalentes. Cette tendance qui fait actuellement basculer la structure asymétrique traditionnelle vers une structure symétrique de la famille, devrait favoriser, dans les dernières générations au moins, l'idée d'une égalité entre les hommes quelle que soit leur origine.

*1.3. Evolution démographique et immigration*

Au début du siècle, comme l'économie traditionnelle s'essouffle et de nombreux Andorrans — héritiers ou non — émigrent, l'Andorre affiche une nette baisse de sa population[18]. La construction de la route entre la frontière espagnole et la frontière française (terminée en 1933), celle d'une centrale hydroélectrique, mais aussi la guerre civile espagnole et la seconde guerre mondiale inverseront cette tendance par l'arrivée de réfugiés politiques et d'immigrés. Cette première vague d'immigration sera suivie au cours des années 50-60, par une deuxième, plus importante, liée au développement économique de l'Andorre. En 1995, l'augmentation relative par rapport à la population de 1920 est de 1382 % ! Autrement dit, en 75 ans, la population de l'Andorre a été multipliée par 15[19]. Le graphique ci-après permet de visualiser l'évolution du phénomène migratoire et montre le rapport numérique des populations en présence. Le groupe majoritaire

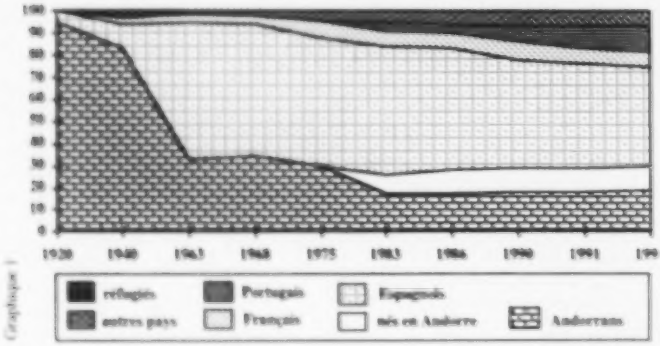
continu allant des Alpes à la côte nord de la péninsule Ibérique, à travers l'Occitanie, le Béarn, la Catalogne, le Pays Basque, les Asturies et la Galice » (*ibid.*, 385)

18 On estime que la population de l'Andorre, au cours du XIXe siècle, oscillait entre 5000 et 6000 habitants; or, en 1930, les statistiques de l'évêché ne recensent plus que 4042 habitants. (Adellach & Ganyet, 1977: 91)

19 On passe en effet de 4309 habitants en 1920 à 63 859 en 1995. Signe des temps, les statistiques officielles enregistrent en 1995 une baisse, légère il est vrai (- 0,7 %), de la population par rapport à l'année 1994.

est celui de nationalité espagnole (45 %); avec le groupe français, il est celui qui est le plus anciennement installé dans le pays[20]. Il ne s'agit pas d'un groupe homogène, ne serait-ce que du point de vue linguistique, car les régions de provenance sont diversifiées: la Catalogne, l'Andalousie et la Galice sont celles qui sont le plus représentées (en 1990, respectivement: 44,9 %[21]; 21,1 %; 10,5 % de l'ensemble des Espagnols).

**Répartition de la population par nationalités, 1920 -1995**




Dans le courant des années 80, un groupe jusqu'alors indistinct dans la catégorie «autres pays», émerge: il s'agit du groupe lusophone qui atteint en 1995, 11 % de la population totale. Il s'agit d'une population jeune (52 % des actifs ont entre 25 et 34 ans), originaire surtout du nord du Portugal. La communauté française[22] représente entre 7 et 8 % de la population de manière assez constante depuis les années 75, elle est issue des régions françaises limitrophes; enfin on note que la période contemporaine affiche une proportion importante (7 %) et une diversification[23] de la catégorie «autres nationalités».

[20] En 1990, 23 % des espagnols et 10,4 des migrants français sont installés depuis plus de 20 ans. (Calvo, *et al.* 1990: 47)

[21] Bien que dans ce groupe 22% d'entre eux ne sont pas originaires de Catalogne. (*ibid.*, 55)

[22] Précisons que dans le cadre de cet article, «communauté» est à prendre comme synonyme de «groupe» et non dans le sens spécifique que Labov donne à «communauté linguistique». Outre que nous ne disposons pas d'éléments suffisants pour caractériser les groupes en présence dans l'acception donnée par Labov, l'utilisation de cette dénomination demeure ambiguë dans des contextes plurilingues. (voir la discussion de Louis-Jean Calvet à ce sujet, Calvet 1994: 89-97 et 116-130)

[23] Les statistiques consultées distinguent en effet pour l'année 95, outre 4 catégories générales (autres asiatiques / européens / américains / indéterminée), 15 nationalités différentes. ! Parmi les groupes

Avec près de 70 % d'immigrés, l'Andorre bat sans doute le record d'Europe[24] (le Luxembourg, en 1986, détenait la deuxième place, avec 26,3 % d'immigrés, Calvo et al. 1990: 20). Cette supériorité numérique semble alimenter une crainte permanente de dilution de l'«identité»[25] des nationaux — à moins que ce ne soit elle, précisément, qui en ait permis la construction[26] — cette supériorité numérique explique, et souvent justifie, dans les discours en tout cas[27], les hésitations des différentes lois d'acquisition de la nationalité qui se sont succédé ces 30 dernières années (alternance entre une politique d'ouverture et de restriction), et dont le graphique rend compte à travers la catégorie singulière des «nés en Andorre».

Toutefois, ce n'est pas deux, mais trois catégories d'Andorrans que nous distinguerons à la suite de Comas d'Argemir et Pujadas (1997: 61). Il y a d'une part, les «Andorrans de souche» — ceux qui sont nés dans le pays —

numériquement les plus importants, il faut signaler: les Anglais (majoritairement des retraités), les Hindous (commerce), les Philippins (employés domestiques).

24 Toutes proportions gardées, cette situation n'est pas sans rappeler celle de Chicago dans les années 30: «en 1920, la ville comptait dans sa population un tiers d'étrangers, un tiers d'enfants d'étrangers (dont près de trois quarts avaient des parents nés tous les deux hors des États-Unis) et un tiers d'américains» (Calvet 1994: 20). Contexte spécifique, qui comme on le sait, a permis de considérer «la ville comme un laboratoire social» et à donné naissance à l'«école de Chicago».

25 La réflexion sur l'identité se manifeste en particulier autour de débats sur la spécificité de l'«andorranité» par rapport à la «catalanité». Plusieurs universités d'été à Prada de Conflent (*Andorra i la catalanitat*, *La identitat nacional*, voir bibliographie) y ont été consacrées. Toutefois, les arguments d'une spécificité andorrane sont flous, d'autant que: la proximité culturelle et linguistique est séculaire; bon nombre de Catalans (ou leurs enfants) qui résident en Andorre sont aujourd'hui devenus Andorrans; bon nombre d'Andorrans effectuent des séjours réguliers en Catalogne puisqu'ils sont nombreux à avoir des résidences secondaires sur la côte catalane; les spécificités dialectales du catalan d'Andorre tendent à disparaître (les effets de la *normalisation* linguistique catalane ne s'arrêtant pas à la frontière de la Seu d'Urgell); des synergies se sont naturellement instaurées lors de la mise en place des deux systèmes éducatifs... seule la spécificité historique et institutionnelle semble, peut-être, irréductible.

26 Selon Jean Bécat, le processus «d'andorranisation» a débuté dans les années 70 (Bécat 1996: 22), ce qui semble être confirmé par le programme d'«andorranisation» scolaire (voir fin du § 2.1.) qui démarre en 1972. Or, c'est de 1960 à 1970 que l'Andorre a connu le plus important flux migratoire.

27 Pour Jean-François Bayart, c'est précisément la notion d'identité qui est au cœur des conflits yougoslave, algérien et africain. Il déclare à ce sujet: «Ces conflits se sont noués autour de la notion d'identité. Ils tirent leur force meurtrière de la supposition qu'à une prétendue «identité culturelle» correspond nécessairement une «identité politique», en réalité tout aussi illusoire. Dans les faits, chacune de ces «identités» est au mieux une construction culturelle, une contruction politique ou idéologique, c'est-à-dire *in fine*, une construction historique. Il n'y a pas d'identité naturelle qui s'imposerait à nous par la force des choses (...) Il n'y a que des *stratégies identitaires*, rationnellement conduites par des acteurs identifiables.» (Bayart 1996: 9-10)

qui y ont des ascendants et se considèrent comme les plus légitimes (ils représentent 25 % des Andorrans et 7,8 % de la population totale); d'autre part, le groupe que l'on nomme «Andorrans de première génération», numériquement plus important que le précédent; il s'agit de ceux qui, étant étrangers ou fils d'étrangers, ont pu acquérir la nationalité par le biais d'une loi; il y a enfin, le groupe des «nés en Andorre» après la date fatidique du 1er janvier 75, dont la nationalité est restée en suspens — ils étaient donc apatrides — jusqu'à il y a peu[28].

Ces distinctions ne sont pas symboliques: seuls les Andorrans ou les étrangers résidant depuis plus de 20 ans dans le pays peuvent acquérir des terrains (la spéculation immobilière a été à l'origine de grandes fortunes); seuls les Andorrans ont la possibilité de créer des entreprises (règle qui a été contournée par la pratique du «prête nom»). Les droits civiques ne sont accordés aux Andorrans de première génération que lorsqu'ils résident depuis au moins 28 ans dans le pays; enfin, les Andorrans, quelle que soit la génération, ont un accès privilégié aux postes offerts par les administrations publiques.

*1.4. Aspects socio-économiques de l'Andorre d'aujourd'hui*[29]

Le passage d'une économie de quasi pénurie à une économie d'abondance en 50 ans est liée d'abord au tourisme commercial, puis sportif (en 1994, 14 millions de touristes sont passés par l'Andorre, Comas d'Argemir et Pujadas 1997: 58); les franchises douanières avec les pays voisins, issues des privilèges médiévaux, permettent d'y obtenir des produits à des prix détaxés[30]. Le taux d'activité dans la société andorrane est élevé (55,1 % *vs* 44 % de moyenne pour la CEE). Les principales caractéristiques de cette économie sont l'urbanisation et la tertiairisation des secteurs[31]. Les trois

[28] La dernière loi votée à ce sujet date du 31 janvier 1996; elle accorde automatiquement la nationalité andorrane aux personnes «nées en Andorre» dans le cas où au moins l'un des parents réside en Andorre depuis au moins 18 ans. Si la durée de résidence est inférieure, alors la nationalité andorrane n'est que provisoire, la nationalité pourra être acquise à la majorité sous certaines conditions. (voir Butlletí Oficial del Principat d'Andorra, n° 8, any 8, 31/1/96, p 158)

[29] Sauf indication contraire, nous empruntons ici les indications chiffrées à l'étude de Calvo, Martinez et Gasch, 1990.

[30] Depuis l'entrée de l'Espagne dans la CEE, les prix andorrans ont cependant perdu de leur compétitivité.

[31] Le secteur primaire, avec une quasi monoculture du tabac, représente 1,2 %, 22,9 % des activités se situent dans le secondaire et 75,9 % dans le tertiaire (les moyennes de la CEE sont respectivement de 7,8 %; 32,1 %; et de 60,1 %).

piliers de l'économie sont le commerce, l'hôtellerie et la construction[32] et 83 % de la population active y est salariée.

Il faut noter d'emblée qu'il y a une corrélation forte entre situation socio-professionnelle (et donc statut économique), niveau d'études et nationalité (voir les tableaux 5 et 6, en annexe). Par exemple, les Andorrans et les Français sont ceux dont le niveau d'études secondaires et universitaires est le plus élévé et ils sont les plus nombreux à assumer des tâches de responsabilité; en revanche, les Portugais, sont pour 54 % d'entre eux, ouvriers, et 40 % employés (les hommes travaillent dans le secteur de la construction et les femmes sont vendeuses ou femmes de ménage). Dans la population espagnole, les Catalans se situent majoritairement dans les couches moyennes et travaillent principalement dans le commerce et l'hôtellerie alors que les autres Espagnols sont plutôt ouvriers. La répartition des différentes nationalités sur le territoire national (cf. tableau 7, en annexe) n'est pas aléatoire: les Français et les Portugais habitent dans les paroisses hautes, près de la France, alors que les Espagnols sont plus nombreux dans la capitale et dans la zone frontalière avec l'Espagne[33].

### *1.5. Intégration ou ségrégation des immigrés ?*

Ce portrait que l'on vient d'esquisser révèle l'évidence de différences socio-économiques importantes entre les différentes communautés en présence. Ce constat a pu conduire certains chercheurs à les interpréter en termes de *verrouillage* de la société d'accueil:

> Il y a une façon synthétique de qualifier globalement la structure sociale andorrane. Il s'agit du terme de ***segmentation***. L'Andorre est une société segmentée, un territoire sur lequel cohabitent des groupes sociaux très différenciés avec peu de liens entre eux pour ce qui est des interactions sociales. Les fractures de classe ne constituent qu'une des divisions qui séparent les groupes sociaux andorrans. L'autre fracture est de caractère national et se trouve en relation avec

[32] Dans la répartition de la population active, le commerce et l'hôtellerie représentent 43,4% et la construction 11,8%. Pour ces deux secteurs, les statistiques françaises et espagnoles (année 1987), sont respectivement de 14,4% et 6,6%, et de 17,5% et 8,3%.

[33] Cette répartition non aléatoire ne doit pas pour autant être interprétée, à notre connaissance, en termes d'existence de ghettos. L'exiguité de l'espace constructible disponible fait que l'habitat en Andorre se caractérise par sa «verticalité»; l'habitat collectif y est prédominant, ce qui entraîne un brassage des populations en présence (même si les personnes de faible revenus cherchent à se loger dans les habitations les plus anciennes, moins onéreuses). La majorité de la population vit dans des appartements d'immeubles — de 5 à 10 étages selon la déclivité du terrain — généralement en location (72 %, vs 34 % en France et 19 % en Espagne); le taux de résidences individuelles bien qu'en expansion ces dernières années est peu élevé (10% vs 60 % au Luxembourg, 54 % en France et 33 % en Espagne).

> les origines et avec des facteurs linguistiques et culturels. Face à l'avalanche migratoire, les andorrans se sont repliés sur eux mêmes. Ils font partie pour la plupart des classes bien situées économiquement, ils contrôlent l'appareil politique et les décisions qui concernent la dynamique interne du pays, mais en revanche ils ne contrôlent pas les espaces sociaux, ne serait-ce que par le fait d'être minoritaires dans leur propre pays. Dans ce contexte, il y a eu une tendance à renforcer les relations avec les autres andorrans. (notre trad., Comas d'Argemir et Pujadas 1997: 123)

Si les cloisonnements de classe économique sont incontestables, en revanche, l'interprétation de la solidarité interne du groupe andorran comme une fermeture à l'altérité nous paraît devoir être interrogée — même s'il est vrai que cette interprétation fait partie des discours communs tenus par ceux qui ne font pas partie de ce groupe. Nous voudrions opposer à ce reflet pessimiste et statique d'une société d'accueil fermée, une image moins négative ou du moins plus ouverte sur l'avenir, par la prise en compte de paramètres auxquels, apparemment, cette étude ne s'est pas intéressée. Pour l'élaboration de son hypothèse permettant de distinguer les sociétés à tendance «*universaliste / assimilationniste*» de celles à tendance «*différentialiste / ségrégationniste*», E. Todd propose deux autres indicateurs anthropologiques que nous n'avons pas encore mentionnés. L'un de ces indicateurs[34] nous paraît pertinent pour notre propos: il s'agit du taux d'exogamie[35]. Todd précise à ce sujet:

> L'échange des femmes est, lorsque deux groupes humains entrent en contact, un mécanisme anthropologique fondamental: s'il se produit, il implique une dynamique d'assimilation; s'il est refusé, une trajectoire de ségrégation. Le taux d'exogamie, proportion de mariages réalisés par les immigrés, leurs enfants ou leurs petits-enfants avec les membres de la société d'accueil, est l'indicateur ultime d'assimilation ou de ségrégation, qui peut opposer sa vérité à celles des indicateurs politiques ou idéologiques. (Todd, 1994: 11)

Cet indicateur semble être dans la société andorrane propice à une trajectoire d'intégration. En effet, il est significatif que cette société — alors que tel n'est pas le cas des autres communautés pyrénéennes —

[34] L'autre indicateur est le statut des femmes, dont nous ne traiterons pas ici. Précisons toutefois que bien qu'elles n'aient obtenu le droit de vote qu'en 1971, et sous réserve d'études plus précises, leur statut en Andorre, ne semble pas très différent de celui des pays voisins. Le taux de travail féminin y est très élevé: il est de 45, 6 %, alors que la moyenne de la CEE est de 33,3 % (Calvo, Martinez, Gasch, 1990: 77). Mais le travail des femmes traduit-il un statut élevé et permet-il réellement leur émancipation ? Dans un couple, le travail féminin n'est parfois qu'une nécessité pour faire face au bas salaire du conjoint.

[35] Cet indicateur est également signalé par d'autres chercheurs: «... dans les sociétés traditionnelles, toute mesure de discrimination envers un groupe est aussi une exclusion des liens matrimoniaux.» (Widmer, 1993: 81)

permette à un étranger d'acquérir la nationalité grâce au système de la *pubilla* (héritière). Au-delà de ce substrat traditionnel relativement favorable, il convenait de repérer toutefois si les mariages contemporains relevaient plutôt de l'endogamie ou de l'exogamie. Des études statistiques à ce sujet nous faisant défaut, nous avons effectué un sondage exploratoire du registre de l'état civil d'Andorre la Vieille. Le tableau ci-après présente une synthèse des résultats dont le détail figure en annexe.

| Période | Nombre de mariages | Nombre de mariages non-mixtes | Nombre de mariages mixtes |
|---|---|---|---|
| 1914-1919 | 51 | 73 % | 27 % |
| 1940-1941 | 16 | 44 % | 56 % |
| 1960 | 27 | 48 % | 52 % |
| 1980 | 42 | 64 % | 36 % |
| 1990 | 27 | 48 % | 52 % |

Tableau 1

La première période considérée nous paraît un bon indice des prédispositions de la société d'accueil, puisqu'en 1920, l'immigration ne représentait que 0,5 % de la population totale. Proche du tiers, le nombre de mariages mixtes n'y est donc pas négligeable. A titre indicatif, en 1940, 1963, 1983 et 1990, la population immigrée représente respectivement: 17 %, 67 %, puis 73 % et enfin 71 % de la population totale du pays[36]. L'année 1980, introduit un hiatus par le nombre important de mariages non-mixtes: il résulte cependant d'une endogamie des ressortissants de nationalité espagnole (voir tableau 8, en annexe). Si l'on prend en considération l'ensemble des mariages depuis 1940, pour cette commune, 46 % des mariages sont mixtes. Ces couples mixtes sont constitués de 67 % de couples de nationalité andorrane / espagnole; 2 % de couples de nationalité andorrane / française; et de 31 % de couples dont l'un est espagnol et le conjoint est de diverses autres nationalités (portugais, français...). Ce qui indique que les pratiques exogames concernent de manière importante non seulement les membres de la société d'accueil, mais aussi ceux des communautés allogènes. Bien entendu, une étude systématique sur l'ensemble des communes devrait être conduite pour corroborer ces tendances. Précisons toutefois, pour appuyer notre argumentation, que ces résultats n'entrent pas en contradiction avec des

[36] Nous ne disposons pas de ces chiffres pour la commune.

constats que l'on peut faire à partir d'observations empiriques; de plus, ils demeurent également plausibles si l'on prend en considération des facteurs comme la poursuite d'études hors du pays, qui favorise l'élargissement des interactions culturelles et sociales des individus.

Ainsi, sans nier que dans la société andorrane contemporaine, des cloisonnements socio-économiques et culturels importants existent, que dans les discours, des résistances se manifestent encore sur les questions de nationalité et d'immigration, la matrice anthropologique qui se dessine (évolution des modes de transmission des biens dans la famille et pratiques exogames) semble laisser présager, au moins sur le long terme, une évolution à tendance non ségrégative.

## 2. Les pratiques langagières

L'arrière-plan social que l'on vient d'évoquer laisse présupposer d'ores et déjà la complexité des comportements langagiers. Après l'analyse du positionnement des quatre principales langues en contact, on s'intéressera aux résultats d'une enquête sociolinguistique réalisée par un organisme de marketing, suite à une commande officielle du Service de politique linguistique du ministère des affaires sociales et de la culture du gouvernement andorran.

### *2.1. Statut, nombre de locuteurs et supports institutionnels des langues*

Les langues qui cohabitent sur ce petit territoire se caractérisent par la diversité de leurs statuts, le déséquilibre du nombre de leurs locuteurs et l'inégalité des supports institutionnels dont elles peuvent bénéficier; il s'agit néanmoins de langues qui sont proches du point de vue structurel, puisque catalan, castillan, français et portugais sont des langues romanes; pourtant les potentialités d'intercompréhension sont importantes; enfin, pour ce qui est de leur statut symbolique, il ne faut pas oublier que le positionnement dans la hiérarchie sociale de ceux qui les utilisent peut contribuer à modifier les attitudes à leur égard.

Le français et le castillan, langues internationales, bénéficient d'un fort statut symbolique. Il s'agit de la langue des pays voisins: les deux frontières en Andorre ne sont distantes que d'une cinquantaine de kilomètres. De plus, avant l'autonomie de la Catalogne — soit jusqu'au début des années 80 — c'étaient les deux seules langues des médias qui

parvenaient en Andorre par le biais de la télévision[37] ou qui en provenaient par les radios[38].

Le français est peu présent dans les échanges quotidiens, mais il reste une langue de communication fréquente dans les pratiques commerciales liées au tourisme; en dépit de cette irrégularité d'emploi, son prestige provient, d'une part, des liens historiques instaurés avec la France — c'est la langue de l'un des co-princes; d'autre part, le système scolaire français, implanté dans le pays depuis le début du siècle, jouit d'une excellente image: réputé «difficile», il obtient une réussite très élevée au Baccalauréat.

Le castillan, bien que n'ayant aucun lien institutionnel avec l'Andorre, est surtout conforté par le nombre de ses ressortissants, par l'existence d'une école espagnole, par la fréquentation assidue de sa télévision, mais aussi par le rôle non négligeable qu'il joue dans les interactions liées au tourisme.

La langue portugaise est bien celle dont le statut semble le plus précaire, puisqu'elle est la seule à ne bénéficier d'aucun support institutionnel et qu'elle est associée au groupe le plus défavorisé économiquement.

La position de la langue officielle est ambiguë, car elle est à la fois forte et fragile. Alors que le catalan a été — pour l'Espagne — ou qu'il est encore — pour la France — considéré en situation de minoration, il a toujours bénéficié en Andorre d'une position institutionnelle forte, puisque légitime: c'est le seul Etat au monde dont il soit la langue officielle; même si pour se maintenir, cette légitimité a dû opposer de sérieuses résistances aux pressions exercées par ses deux voisins, comme le rappelle Jean Bécat[39]. Les documents officiels, le courrier adressé à l'administration, les panneaux dans les rues sont donc depuis toujours en catalan et la création

[37] TV3, la télévision de Catalogne a commencé à émettre en septembre 1983.

[38] Les deux stations «locales» (concessions), *Sud-Radio* et *Radio-Andorra*, émettaient l'une en français et l'autre en castillan.

[39] «Les Pays Catalans ont une dette envers l'Andorre. Ce rôle de citadelle du catalan, pourquoi a-t-il été possible ? Parce l'Andorre était et est un Etat. Ce détail, ce fait de choisir sa propre langue officielle, est une preuve majeure, peut-être moins importante que le fait d'être reconnue internationalement, ou que le fait de constituer un Etat de droit, mais c'est un élément et une preuve incontestable que l'Andorre est un Etat. Si tel n'était pas le cas, le catalan ne serait pas la langue officielle et le français et le castillan se seraient au moins introduits comme langues co-officielles, sous l'influence d'un co-prince français tout puissant — souvenez-vous qu'en 1953 il a exercé une terrible pression sans réussir à faire lâcher l'Andorre —, et d'un évêque, celui de 1950, en cheville avec les fascistes — il avait été nommé par Franco — qui essayait de supprimer le catalan de Catalogne.» (notre trad.; Bécat 1996: 22).

récente de médias devrait consolider cette position: le premier quotidien, *Poble Andorrà*, date de 1974[40], une radio a été créée en 1991, et une télévision nationale devrait voir le jour d'ici peu. Mais cette position institutionnelle est cependant fragile: les différents décrets qui se sont succédé (1938, 1953, 1966, 1968, 1971...) pour rappeler que le catalan est la langue officielle l'attestent (Bécat 1996: 34). Le facteur explicatif de la faiblesse numérique de ses locuteurs, malgré ses allures d'évidence — d'après l'enquête à laquelle on se réfère, moins de 50 % de la population a pour langue maternelle le catalan (nationalités espagnole et andorrane, confondues) — nous semble devoir être interrogé: d'une part cette indication chiffrée exclut tous ceux qui, n'ayant pas appris à parler dans cette langue, ont cependant le catalan comme langue seconde; et d'autre part, on sait que du point de vue linguistique, la force numérique d'un groupe n'est pas toujours un facteur déterminant sa *vitalité ethnolinguistique*[41], et qu'inversement, le fait d'être en situation minoritaire peut aussi contribuer à resserrer les liens, et donc à faire face; ce qui semble d'autant plus aisé lorsque l'on détient les postes clés dans la société...

### *2.2. Présentation de l'enquête*

L'enquête sociolinguistique dont on se propose de commenter quelques résultats a été réalisée sous la direction de Francesc Camp Torres, à la demande du gouvernement, entre septembre et octobre 1995. Il s'agit là d'une grande première, car si l'Andorre a suscité de nombreux travaux en histoire, droit, géographie, et récemment en ethnographie, il n'existe pas, à notre connaissance[42], d'enquêtes portant sur les pratiques linguistiques de l'ensemble de la société andorrane comme celles qui ont été conduites, par

40 Il reprend le nom d'une publication réalisée par des émigrés andorrans à Barcelone en 1934. (Sorribes 1995: 54-57)

41 Hamers et Blanc mentionnent, par exemple, les travaux de Kloss en 1966 sur le maintien ou la perte des langues minoritaires aux États-Unis: «une population minoritaire nombreuse implique des contacts multiples avec le groupe dominant, des divisions internes accrues, une dilution de ses forces (...) [le] groupe germanophone aux États-Unis était le groupe immigré le plus nombreux jusqu'en 1940 mais [il] n'a cessé de décroître depuis et de s'assimiler.» (Hamers & Blanc, 1983: 221)

42 Les seuls travaux en linguistique que nous connaissons portent sur les variétés dialectales du catalan d'Andorre: Riera M. (1992). *La llengua catalana a Andorra, estudi dialectològic dels seus parlars rurals*, Institut d'Estudis Andorrans (Barcelona), et Rabassa Areny L. (1994). *Phonétique, phonologie et morphologie nominale du catalan andorran, le système linguistique et ses variations*, thèse de doctorat Université de Toulouse le Mirail.

exemple, en Suisse avec les recensements fédéraux. S'agissant d'une enquête par questionnaire, d'une durée de 25 minutes, les limites des résultats que nous commenterons ici sont celles du genre[43]. Elle a toutefois le mérite d'exister, ce qui n'est pas rien. Elle est riche, en tout cas, en suggestions de recherches ultérieures qui pourront affiner, confirmer ou infirmer ces résultats quantitatifs. Elle porte sur un échantillon représentatif de la population âgée de plus de 14 ans, soit 84 % de la population totale[44], et elle distingue pour les ressortissants espagnols, ceux qui sont de langue maternelle catalane et ceux dont la langue maternelle est le castillan. On a privilégié dans l'enquête les dimensions qui nous paraissaient mieux rendre compte du plurilinguisme de cette société, perspective qui n'est pas exactement celle de l'enquête qui, commande officielle oblige, aborde davantage les phénomènes linguistiques par rapport au catalan.

### *2.3. Connaissance des langues en présence*

Pour établir le degré de connaissance de chaque langue, les quatre compétences (compréhension orale / écrite; expression orale / écrite) devaient être situées sur une échelle de valeurs à 7 niveaux[45].

Pour toutes les langues, les compétences de réception sont plus élevées que celles de production; mais c'est pour le catalan que l'écart entre la compétence de compréhension orale et celle de production écrite est le plus élevé; l'écart entre les deux compétences est, par exemple, bien moindre pour le français, ou pour le castillan.

43 Ecart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives, *paradoxe de l'observateur*; subjectivité des appréciations lors de l'évaluation des compétences personnelles dans les différentes langues (que signifie parler «parfaitement» le français ?) etc. De plus, la brochure publiée ne fournit même pas le questionnaire utilisé, elle se présente dans l'introduction comme un résumé des principaux résultats: ceci entraîne des ambiguïtés dans l'interprétation de certaines données chiffrées. Par exemple, le graphique 2 de la page 11, précise qu'il y a 30 % d'Andorrans et 19 % d'Espagnols de langue maternelle catalane; or, page 20, on signale que 41 % de la population est de langue maternelle catalane: faut-il donc déduire de cette dernière information que 8 % d'Andorrans ne parlent pas le catalan ? Les autres informations quantitatives données ne permettent pas de répondre à cette question (par exemple, en famille, 16 % des Andorrans parlent le castillan, mais cela ne permet pas d'inférer que dans le couple l'un des deux conjoints n'est pas catalanophone...).

44 L'âge moyen de la population concernée par l'enquête est de 38,6 ans, ce qui donne une indication de la jeunesse de la société andorrane.

45 Les items proposés étaient les suivants: «pas du tout, avec beaucoup de difficultés, avec certaines difficultés, ni bien ni mal, assez bien, très bien, parfaitement»

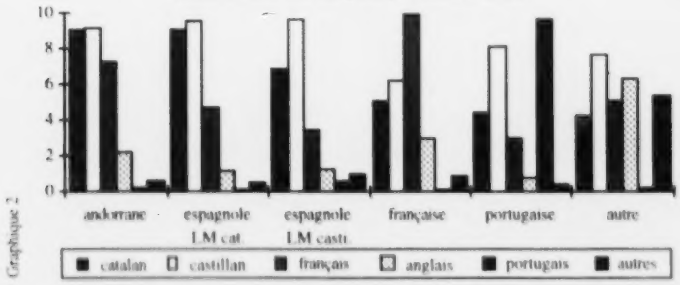
Un indicateur de connaissance générale de chaque langue est obtenu à partir de la moyenne de chaque compétence dans l'échelle de valeurs précédemment mentionnée; les moyennes générales qui en résultent, sans distinction de nationalité, sont les suivantes:

> castillan (8,9) > catalan (7,3) > français (5,3) > anglais (1,9) > portugais (1,3) > autres (0,9)

Le second rang du catalan peut surprendre: peut-être ne faut-il pas exclure — puisqu'il s'agit d'estimations déclarées — que ce score soit le reflet d'une forme d'*insécurité linguistique* liée à un effet pervers de la politique de *normalisation*[46] catalane qui a fait prendre conscience aux locuteurs que leur vernaculaire n'était pas identique aux standards proposés... (*cf.* la crainte des hispanismes: la forme «andorrane» du prétérit, que Pompeu Fabra suggérait pourtant de garder, est en train de disparaître des usages; est-ce en raison de sa proximité morphologique avec le castillan ?)

L'enquête distingue ensuite la connaissance des langues en fonction de la nationalité des locuteurs. Le graphique ci-après présente une synthèse de ces résultats. Il rend visible la connaissance de la langue castillane, mais aussi la diversité des compétences linguistiques de chaque nationalité: le trilinguisme au moins y semble généralisé[47].

**Connaissance des langues par nationalités**




Graphique 2

Parmi les phénomènes singuliers, notons que les Andorrans sont ceux qui connaissent le plus le français après les ressortissants de ce pays; que les

[46] Pour une présentation, en français de cette politique, voir Boyer (1990: 124-134) et Boyer & Lamuela, dans Boyer (1996: 147-168).

[47] Les limites de ces informations sont évidentes: elles permettent une hiérarchie des différentes langues en présence, mais que signifient-elles d'un point de vue pragmatique ? Comment savoir, par exemple, si le niveau de connaissance du catalan ici reporté permet au locuteur lusophone de faire ses courses, ou de comprendre les jeux de mots dans cette langue ?



BEST COPY AVAILABLE

Espagnols de LM catalane connaissent légèrement mieux l'espagnol que le catalan; enfin, que les Portugais ont un score de connaissance de la langue castillane presque deux fois supérieur à celui de la langue catalane. Ainsi, ce groupe minoritaire, maîtrise mieux, non pas la langue du pays d'accueil, comme le laisserait supposer une dynamique d'intégration, mais celle du second groupe numériquement le plus important. Comment interpréter ce phénomène ? Plusieurs suppositions peuvent être envisagées: c'est le groupe dont les lusophones sont socialement le plus proche (*cf.* § 1.4.); ils ont le projet de migrer ensuite en Espagne (ou en France, voir la connaissance du français); ils savent que leurs possibilités de devenir citoyens andorrans sont réduites et donc que leur séjour en Andorre est temporaire; enfin le catalan est une langue régionale, alors que l'espagnol est une langue de rayonnement international... Des hypothèses, avec d'autres, qui mériteraient qu'une étude de type qualitatif soit entreprise à ce sujet.

*2.4. Plurilinguisme et monolinguisme dans les interactions sociales*

L'enquête s'intéresse ensuite aux usages sociaux et distingue plusieurs contextes de communication. Nous les regroupons dans deux catégories: d'une part les *pratiques linguistiques de proximité* qui concernent les interactions langagières les plus coutumières et les plus fréquentes; et d'autre part, les *pratiques linguistiques élargies* qui supposent des transactions langagières avec des interlocuteurs moins familiers ou inconnus, susceptibles d'une plus grande irrégularité, et qui peuvent présupposer une variété de langue plus formelle. Ce regroupement se justifie en outre d'un point de vue méthodologique puisque dans l'enquête, pour le premier contexte, on rend compte surtout de la langue utilisée en fonction de la nationalité; dans le second, à ces deux informations s'ajoute celle de la coïncidence ou de la divergence des langues utilisées.

2.4.1. Pratiques linguistiques de proximité

Les trois situations considérées dans les pratiques linguistiques de proximité amplifient progressivement le cercle des interactions du plus intime vers le social: famille, amis et travail. La distribution de chaque langue prise *isolément* dans chacun des trois contextes classe le catalan en première position, suivi du castillan, puis du français, et enfin du portugais, dans les trois cas.

A partir de ces données, l'enquête construit un *indicateur d'usage* des langues, qui, associé à l'*indicateur de connaissance* des langues (*cf.* § 2.3),

permet d'élaborer un *indicateur linguistique*. Cet indicateur linguistique permet un classement des langues en présence plus favorable au catalan:

> catalan (56,3) > castillan (50) > français (18,5) > portugais (7,3) > anglais (5,6) > autres langues (3)

Le tableau ci-après rend compte de la mise en relation des langues entre elles: il montre que les situations de bilinguisme et de plurilinguisme sont présentes dans les trois contextes; et que le bilinguisme catalan / castillan est à ce point important qu'il a mérité une catégorie à part. Comme on pouvait s'y attendre, les comportements monolingues sont plus fréquents en famille (71 %), qu'avec les amis ou au travail (56 et 59 %).

| | FAMILLE | AMIS | TRAVAIL |
|---|---|---|---|
| plurilinguisme/autres Lgues | 16 % | 21 % | 15 % |
| Catalan / castillan | 13 % | 23 % | 26 % |
| Toujours en catalan | 41 % | 33 % | 34 % |
| Toujours en castillan | 20 % | 16 % | 21 % |
| Toujours en français | 5 % | 4 % | 3 % |
| Toujours en portugais | 5 % | 3 % | 1 % |

Tableau 2

L'étude s'intéresse ensuite à la langue la plus utilisée, selon la nationalité, dans les trois contextes (voir tableau 5, en annexe). En ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle, c'est bien entendu celle qui est le plus parlée en famille: elle est assez stable dans les trois contextes pour les catalanophones, qu'ils soient Andorrans ou Espagnols (bien que ces derniers l'utilisent davantage que les Andorrans à la maison); elle décroit à mesure que l'on s'éloigne de la sphère familiale pour les Français et les Portugais, comme l'on pouvait s'y attendre. Toutefois, ce sont les Portugais qui parlent le moins leur langue maternelle chez eux: elle n'y représente que 60 % des échanges. La place du castillan, pour cette communauté, dans les trois situations de communication, explicite la connaissance élevée de cette langue que nous avions déja pointée précédemment: 22 % en famille, 28 % avec les amis et 56 % au travail. A titre de comparaison, le castillan ne représente pour les Français que 8 %, 5 %, et 9 % des échanges dans ces trois contextes respectifs. Notons enfin que c'est dans les relations amicales que le taux de bilinguisme catalan /castillan est le plus élevé quelle que soit la nationalité; que la communauté française, bien que numériquement moins importante que la communauté portugaise, maintient davantage sa langue quelle soit la situation de communication (prestige de la langue ? fonctionnement en circuit fermé ?)

### *2.5. Pratiques linguistiques élargies*

Les pratiques linguistiques élargies concernent d'une part les relations avec les administrations (gouvernement, sécurité sociale, compagnie d'électricité...) et d'autre part celles avec le domaine socio-économique dans un sens plus large (banques, commerces, moyens de transport...)[48]. L'enquête propose une hiérarchie des situations selon deux critères: leur degré d'utilisation du catalan et le degré de non coïncidence des langues des locuteurs. L'enquête montre ainsi que les lieux où l'on parle le moins le catalan sont également ceux dans lesquels l'alternance des langues est la plus élevée. L'enquête distingue donc:

- des situations favorables (banques, assurances, cabinets de gestion, docteurs et dentistes)
- des situations intermédiaires (coiffeurs, petits magasins, restaurants)
- des situations défavorables (grands magasins, bars/pubs/discothèques, taxis et autobus)[49]

Le tableau ci-après présente d'une part le pourcentage de coïncidence du choix de langue selon les situations et d'autre part les langues utilisées lorsque cette coïncidence a lieu.

| **Langues utilisées** | administration | sit. favorable | sit. interméd. | sit. défavorable |
|---|---|---|---|---|
| catalan | 87 | 69 | 52 | 33 |
| castillan | 9 | 23 | 42 | 64 |
| français | 2 | 8 | 5 | 2 |
| portugais ou autres | 2 | | 1 | 1 |
| % de coïncidence des langues | 81 | 88 | 68 | 59 |

Tableau 3

[48] L'enquête traite séparément ces deux domaines. Nous les regroupons, car le premier nous paraît intéressant dans la perspective d'une interprétation du phénomène de diglossie.

[49] Ce qui surprend toutefois, dans la catégorisation ainsi réalisée, c'est qu'elle semble tomber du ciel tant elle est détachée du contexte social, dès que l'on ne l'oublie pas, elle apparaît tautologique ou circulaire: faut-il s'étonner de découvrir que les situations favorables sont celles où interviennent des personnes appartenant à des classes économiques aisées (et dont on sait qu'elles sont majoritairement catalanophones); et que les situations défavorables, comme par hasard, sont celles occupées majoritairement par des migrants ?

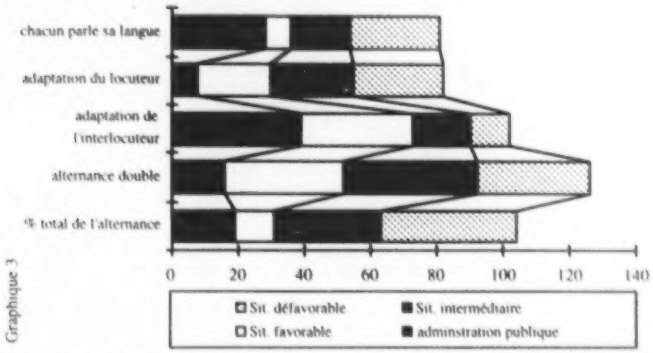
Quels que soient les contextes, ce sont les comportements unilingues qui sont majoritaires d'un point de vue quantitatif. L'utilisation du catalan est dominante à l'exception des situations défavorables où le castillan prend la première place; c'est également cette dernière langue qui, dans le passage des situations favorables aux situations défavorables, se substitue progressivement à la langue officielle; d'autres données — non mentionnées ici — vérifient cette règle quelle que soit la nationalité du locuteur. L'enquête indique par ailleurs une nette augmentation, quelle que soit la nationalité, de l'utilisation du catalan, lorsque les locuteurs s'adressent à l'administration. Par exemple, les locuteurs castillans qui n'utilisent le catalan que dans une proportion de 20 % avec les amis et 33 % au travail sont 69 % à s'adresser en catalan à l'administration; pour les Français les taux sont les suivants: 14 %, 24 % et 49 %.

Voyons maintenant ce qu'il en est des comportements plurilingues. Précisons qu'il s'agit ici de l'accord sur le *choix* de la langue de communication; les possibilités d'alternance codique dans le flux de la parole ne sont pas prises en compte. Les items proposés établissent de manière implicite que les langues en présence sont également disponibles pour les interlocuteurs («chacun continue à parler sa langue»); mais l'éventuelle asymétrie des compétences linguistiques des locuteurs dans les langues en contact est évacuée[50], ce qui est gênant pour l'interprétation des résultats. La question du *choix de langue* a fait l'objet de nombreuses études en sociolinguistique et partant de plusieurs théories; ce sont celles qui réfèrent à l'*accomodation* qui nous proposent les outils conceptuels les plus pertinents pour appréhender la question qui nous occupe ici (pour une synthèse voir Hamers et Blanc 1983: 183-198)[51]. Le graphique ci-après

[50] On se situerait donc plutôt dans une situation «endolingue-bilingue», (telle que définie dans la typologie élaborée par l'équipe de Bâle/Neuchâtel, voir de Pietro 1988, et Matthey & de Pietro 1997, pour une synthèse), néanmoins en raison de l'absence de précision sur le degré de partage des codes, les situations prototypes «exolingue-bilingue» (recours à deux langues inégalement partagées) et dans une moindre mesure «unilingue-exolingue» (prise en compte des divergences codiques, stratégies pour les réduire, mais communication dans une seule langue), ne sont pas à exclure.

[51] Rappelons simplement que l'accomodation peut fonctionner dans deux directions dépendantes de facteurs individuels et environnementaux: soit le locuteur adopte une *adaptation convergente* (principe d'attraction / similarité) en vue de maximiser la communication, ou dans la perspective d'une éventuelle approbation sociale (dans le cas où les gains sont estimés supérieurs au coûts); ou au contraire le locuteur adopte une *adaptation divergente* qui a pour effet, disent Hamers et Blanc, *de se dissocier personnellement de l'interlocuteur comme individu*, ce qui permet au locuteur de s'affirmer sur le plan de l'identité ethnique et de manifester ainsi une solidarité avec son groupe d'appartenance; cependant l'adaptation divergente peut aussi être le reflet d'une absence de disponibilité du répertoire linguistique. C'est pourquoi la carence de cette information dans l'enquête rend plus délicate — au risque de la fausser

propose une synthèse des informations fournies par l'enquête sur les choix de langues et leur alternance selon les contextes (la première ligne du bas sert de repère: elle indique la proportion d'alternance).




Graphique 3

Nous avons classé les résultats sur un axe *souplesse / rigidité*. Ce que nous nommons l'alternance double («parfois je finis par parler sa langue, parfois il finit par parler ma langue») nous semble indiquer un comportement d'adaptation mutuelle, traduisant une volonté de coopération pour qu'aboutisse la communication: nous le considérons donc comme un indicateur de *souplesse*. A l'autre extrême — sous réserve d'une compétence linguistique partagée — le maintien des langues de chaque locuteur peut s'interpréter comme une marque de *rigidité*[52], voire comme l'instauration d'un rapport de force. Le cas de l'administration est intéressant à cet égard, car les comportements y apparaissent paradoxaux: c'est le lieu où adaptation convergente (adaptation de l'interlocuteur) et divergente (maintien des langues) y sont les plus élevées. Ce fonctionnement nous semble emblématique des *tensions* qui peuvent s'instaurer entre la *norme communautaire* (qui veut que l'on parle en catalan) et *la norme organisationnelle* (qui veut que l'on s'adapte à la langue du client). Néanmoins, le graphique montre que, dans l'ensemble,

— l'interprétation des résultats.

52 Deux bilingues partageant les mêmes langues s'accordent en général sur le choix d'une langue même si des marques transcodiques émaillent leurs discours et même s'il peut arriver que dans le cours de la conversation, en raison par exemple d'une plus grande disponibilité lexicale dans telle ou telle langue, selon le sujet abordé, celles-ci alternent: *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español*. Le fait de juxtaposer deux langues sans qu'elles coïncident jamais au cours de la même interaction, ne peut qu'être interprété, pour reprendre l'expression d'Hamers et Blanc, que comme *une accentuation des marqueurs linguistiques de l'ethnicité*.

ce sont les comportements consensuels qui dominent dans les trois contextes puisqu'on observe un mouvement décroissant de la souplesse vers la rigidité. On peut regretter cependant que l'enquête ne précise pas quelles sont les langues en présence et dans quel sens ces alternances se réalisent.

*2.5. Attitudes à l'égard du catalan*

L'enquête classe ensuite l'échantillon étudié en quatre catégories selon les *attitudes* de la population vis-à-vis du catalan. Elle oppose ainsi les «exigeants», les «réalistes», les «symboliques» et les «réticents», à partir des choix effectués dans une série de huit couples de phrases qui s'opposent (le lecteur déduira de la liste ci-après, les phrases contraires auxquelles nous réfèrerons par la suite par l'indication «bis»):

— (1) parler le catalan doit être obligatoire lorsque l'on s'adresse au public dans une situation professionnelle

— (2) il y a encore beaucoup à faire pour que le catalan soit davantage utilisé en Andorre

— (3) en Andorre, d'un point de vue professionnel, il est plus important de maîtriser le catalan que l'anglais ou le français

— (4) le catalan est indispensable pour s'intégrer dans le pays

— (5) ne peuvent accéder à la nationalité andorrane que ceux qui parlent le catalan

— (6) pour trouver du travail en Andorre le catalan est indispensable

— (7) l'administration publique ne donne pas suffisament d'importance à la diffusion du catalan en Andorre

— (8) les employeurs du pays doivent obliger leurs employés à parler le catalan.[53]

(notre trad. Camp Torres 1996: 48-49)

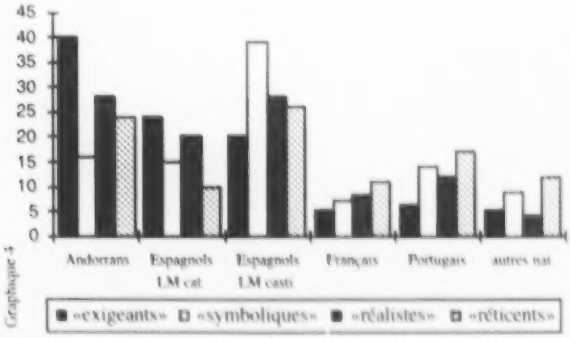
Le tableau ci-après indique la représentation de chaque groupe dans l'échantillon et les classements par ordre décroissant des items qu'ils proposent:

53 Ici on peut s'étonner de ce que la langue castillane ne soit pas évoquée, alors que le français et l'anglais par exemple le sont; de plus, certains items se recoupent ou apportent des nuances qui ne semblent pas toujours opératoires (par exemple (2) et (7) ou (3) et (6)).

| | | |
|---|---|---|
| «exigeants» | 40 % | 1 > 2 > 4 > 8 > 5 > 3 > 7 > 6 |
| «symboliques» | 23 % | 6 > 4 > 8bis > 1 > 3 > 7bis > 2 > 5bis |
| «réalistes» | 20 % | 2 > 7 > 8bis > 6bis > 1 > 4bis > 5 > 3 |
| «réticents» | 17 % | 7bis > 1 > 2bis > 5bis > 4bis > 3 > 6bis > 8bis |

Tableau 4

Les choix des «exigeants» révèlent l'importance de la langue comme trait identitaire; les «symboliques» semblent se caractériser par des contradictions entre les positions affichées et leur mise en pratique (proximité de: 6 et 8bis); les «réalistes» témoignent d'un souci pour la langue tempéré de pragmatisme (8bis, en 3ème position); enfin le choix élevé de contre-propositions chez les «réticents» montre que la langue est loin d'être une préoccupation primordiale. Le graphique suivant permet de préciser la répartition par nationalités:




Graphique 4

Ce graphique montre une répartition contrastée selon que l'on appartient aux groupes numériquement majoritaires (Andorrans, Espagnols de LM catalane et castillane) ou que l'on appartient aux groupes minoritaires (Français, Portugais, autres nationalités). Ces derniers sont ceux qui ont la proportion la plus élevée de «réticents»; dans les groupes majoritaires on note le contraste entre les catalanophones, chez qui dominent les «exigeants», et les hispanophones dont la majorité a une attitude «symbolique» à l'égard du catalan.

**En conclusion, la réalité plurilingue et le monolinguisme officiel peuvent-ils faire bon ménage ?**

L'écologie linguistique de la société andorrane est assurément difficile à caractériser d'autant que le portrait que l'on vient de faire n'en donne qu'une image très partielle. Pour ne donner qu'un exemple de cette «incomplétude» parmi d'autres, nous avons quasiment exclu — faute de données — les spécificités langagières d'une partie importante de cette société: celle constituée par la catégorie «autres nationalités»; particulièrement hétérogène, il est vrai, mais numériquement parlant, aussi importante que la communauté française à laquelle nous avons accordé une place non négligeable. Néanmoins, et sachant qu'il ne s'agit là que d'une ébauche, quels sont les traits saillants que l'on peut retenir et peut-on (ou faut-il) interpréter ces pratiques linguistiques en termes de conflits de langues ou de coexistence pacifique ?

Le trait majeur de ce pays officiellement monolingue est le plurilinguisme de sa population. Plurilinguisme qui est à associer à la situation de frontière, comme lieu de brassage et de passage, mais aussi au caractère urbain de cette société (Calvet, 1994). Ce plurilinguisme n'est pas territorial (comme par exemple en Suisse, où les individus sont majoritairement uniligues); l'enquête utilisée montre néanmoins que ce plurilinguisme revêt plusieurs formes:

a) du point de vue des compétences, les membres de cette société disposent d'un répertoire linguistique dans lequel coexistent, à des degrés de maîtrise divers, plusieurs systèmes langagiers: ce qui laisse supposer une grande flexibilité dans les pratiques langagières.

b) du point de vue des usages, le plurilinguisme andorran se caractérise:

   — essentiellement, par l'addition chez un même individu, de plusieurs monolinguismes (on a vu que dans les échanges sociaux, le taux de coïncidence des langues entre les partenaires d'une interaction verbale est celui qui est le plus élévé); cette juxtaposition pouvant conduire les «non-nationaux, non-catalanophones» à des situations de diglossie[54] dans les contextes institutionnels (*cf.* l'utilisation du catalan dans l'administration);

   — dans une moindre mesure, ce plurilinguisme se caractérise aussi, par des alternances de langues au cours d'une même interaction verbale: elles sont

[54] On se situe dans une acception élargie de la diglossie, qui retient comme principe majeur la distribution fonctionnelle des langues; on adopte pour la définition de ce concept la proposition de Ludi & Py: «situation d'un groupe social (famille, tribu, ville région, etc.) qui utilise une ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelque raison que ce soit» (Ludi & Py 1986: 23).

surtout marquées par la coopération des locuteurs; mais on ignore, dans ce dernier cas, quelles sont les langues qui alternent et dans quel sens se réalise le changement de langue;

— enfin, dans ce plurilinguisme, le bilinguisme catalan / castillan tient une place privilégiée.

Ce dernier trait, qui rend visible l'importance du castillan, dans les pratiques linguistiques ne peut que nous interroger: le modèle proposé par les sociolinguistes catalans[55] serait-il pertinent pour l'Andorre ?

Au premier abord, ce modèle a l'air inopérant. En effet, on peut estimer qu'au moins jusqu'à ce que la Catalogne obtienne le statut de région autonome, la situation du catalan en Espagne et en Andorre se trouvent inversées: le groupe catalanophone en Andorre est socialement «bien» situé, numériquement le plus important (41 % de la population) et surtout, la langue y jouit d'un statut officiel; selon les critères des sociolinguistes catalans, elle devrait donc être la langue dominante. Or, le portrait que l'on vient de faire donne plutôt l'image d'un langue fragile face au castillan: comment expliquer que cette dernière, n'ayant aucun statut officiel, étant celle d'un groupe minoritaire (26 %), joue malgré tout le rôle de trait d'union et soit la langue véhiculaire entre les communautés alloglottes ?

Deux hypothèses qui se confortent l'une l'autre peuvent être avancées. La première est que, par une sorte de mimétisme, les catalanophones en Andorre, bien que se trouvant dans un contexte protégé et privilégié, ont néanmoins développé les mêmes habitus linguistiques que les catalanophones en Espagne; à savoir, que des années de minoration linguistique ont installé une norme d'accomodation dans laquelle le choix de langue est toujours à sens unique. Ainsi, Cambra et Nussbaum rappellent que les objectifs des écoles d'immersion en Catalogne:

[55] Comme on le sait, la sociolinguistique catalane et occitane ont réinterprété la vision *fonctionnaliste statique* du concept de diglossie élaboré par les sociolinguistes américains Fergusson et Fishman, en une vision *dynamique et polémique*, pour reprendre la formulation d'Henri Boyer, qui rend compte de ces travaux: « ... Il ne saurait être question de coexistence équilibrée entre deux langues concurrentes. S'il y a bien coexistence, c'est une coexistence problématique entre une *langue dominante* (le castillan, le français) et une *langue dominée* (le catalan, l'occitan). Et dans un contexte de domination, il y a forcément déséquilibre et instabilité, il y a forcément conflit et dilemne. Car ou bien la langue imposée va se substituer lentement mais sûrement à la langue dominée (ce qui est le cas de figure le plus probable, l'Histoire en témoigne), ou bien les usagers de cette langue dominée vont résister et œuvrer à sa *normalisation*, c'est-à-dire à son utilisation massive dans tous les domaines de la communication sociale, en toutes circonstances et ce, en respectant des normes d'usage (phonétiques, orthographiques, lexicales, grammaticales)» (Boyer 1991: 93).

> prétendent annuler à l'école la *norme d'accommodation* qui a marqué les rapports sociaux entre catalanophones et castillanophones pendant des décennies, selon laquelle le locuteur catalanophone adopte en général la langue de son interlocuteur castillanophone (Nussbaum, 1992).
>
> (Cambra & Nussbaum, à paraître)

La deuxième hypothèse découle de cette dernière remarque: tout comme la Catalogne, l'Andorre, jusqu'à il y a peu, ne disposait pas de sytème scolaire propre étayant l'usage de sa langue nationale; de plus, jusqu'en 1972, date à laquelle le gouvernement décide d'imposer un programme d'«andorranisation» aux systèmes scolaires du pays (français et espagnols, laïques et confessionnels), non seulement le catalan n'était pas enseigné, mais aucune (in)formation (histoire, géographie, connaissance des institutions...) sur l'Andorre n'était dispensée dans ces établissements, chacun respectant strictement les programmes de son pays. Or, chacun sait que l'école, selon l'expression consacrée, est «le ciment d'une nation»... Dès lors, la connaissance élevée du castillan (ou du français) par les Portugais est peut-être, non pas une question de choix ou de stratégie mais, tout simplement, une question de scolarisation; de même c'est le facteur scolarisation qui explique l'écart entre compréhension et production écrite en catalan: sur 41 % de personnes qui ont appris à parler dans cette langue, seulement 14 % y ont également appris à lire et à écrire... La mise en place d'un système scolaire national nous semble être décisive: son absence a privé la langue de son étayage le plus fondamental; de ce fait les rapports entre le catalan et le castillan en Andorre nous semblent moins devoir être interprétés en termes de concurrence ou de conflit qu'en termes de «déséquilibre structurel de soutien et de diffusion».

En outre, sans nier que la langue soit pour les Catalans un trait identitaire important, le «conflit des langues» nous semble surtout être un moyen privilégié de l'expression d'autres conflits (économiques, sociaux, politiques...) que peut connaître une société. Le statut institutionnel dont jouit le catalan en Espagne aujourd'hui fait sans doute que ses locuteurs peuvent enfin se départir de positions militantes trop rigides et peuvent envisager les rapports entre les langues avec plus de sérénité: Boix, dans un ouvrage au titre suggestif, *Triar no es trair* (Choisir n'est pas trahir), montre que pour de jeunes bilingues de Catalogne, l'alternance des langues répond surtout à un souci d'adaptation à la situation de communication, et que cela ne doit pas être interprété pour autant comme une marque de déloyauté à l'égard du groupe dont ils sont issus.

Depuis 1982, l'Andorre s'est dotée d'une école où le catalan et le français sont langues véhiculaires; la formalisation des connaissances en espagnol

(dont la fonction de langue seconde dans la société est admise) et l'apprentissage de l'anglais langue étrangère font également partie du curriculum[56]. Par l'introduction de cette quatrième langue, l'Andorre dépasse largement, en matière d'apprentissage des langues, les recommandations de la communauté européenne.

L'Andorre a donc fait *institutionnellement* le choix d'une école plurilingue dans laquelle la construction de l'identité nationale n'est pas synonyme de fermeture à l'altérité. Preuve que réalité plurilingue et monolinguisme officiel ne sont pas incompatibles et peuvent aussi faire l'objet d'une entente harmonieuse !

**Bibliographie**

Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. Le bilinguisme et l'enfance problèmes quotidiens. *Enfance*, *45*, *4*, 305-309.

Adellach Baró, B., & Ganyet Solé, R. (1977). *Estadistiques de les Valls d'Andorra*. Andorre: M.I. Consell General.

Armengol Vila, L. (1988). *Comportaments socials i mentalitats col.lectives. Els llegats eclesiàstics andorrans del segle XIX*. Andorre: M.I. Consell General.

Bayart, J.-F. (1996). *L'Illusion identitaire*. Paris: Fayard.

Becat, J. (1996). Andorra, Països Catalans, França i Espanya. *La identitat nacional, 3a Diada Andorrana, XXII Universitat catalana d'estiu*, 16-25 d'agost del 1990, Prada de Conflent. (pp. 21-34). Andorre: Societat Andorrana de Ciències.

Boyer, H. (dir.) (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

Boyer, H. (1991). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris: Dunod.

Brutails, J.-A. (1904/19965). *La coutume d'Andorre*. Andorre: Editorial Casal i Vall (première édition, Paris, 1904).

Calvet, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris: Payot et Rivages (coll. Essais Payot).

Calvet, L.-J. (1996). *La sociolinguistique*. Paris: PUF, coll. *Que sais-je ?* n° 2731.

Calvo Mallol, R., Martinez Diez, G., & Gasch Nadal, N. (1990). *Recull estadític general de la població, Andorra 90*. Andorre: Conselleria de treball i benestar social.

Cambra, M., & Nussbaum, L. (à paraître). Gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations de l'enseignant. *Actes du colloque*

[56] Pour une présentation de ce système scolaire, voir Marquilló, Darnès, Geli et Ruf: «L'école andorrane: évolution et perspectives, ou les choix plurilingues d'une école en quête d'identité(es)», à paraître dans *Lidil*, Grenoble.

*«Alternance des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyses, pratiques»*, 6-8 février 1997, Saint-Cloud.

Camiade, M. (1996). Concepte d'identitat à través de la història andorrana. *La identitat nacional, Societat andorrana de Ciències, 3a diada andorrana, XXII universitat catalana d'estiu*, 16-25 agost 1990, Prada de Conflent. Andorre: Govern d'Andorra, Ministeri d'Afers socials i Cultura.

Camp Torres, F. (1996). *Coneixement i usos lingüístics de la població d'Andorra*. Andorre: Govern d'Andorra, Ministeri d'Afers Socials i Cultura, Servei de Politica Lingüística, nov.

Cavero, P. (1995). Notes històriques sobre la catalanitat i el Principat d'Andorra. *Andorra i la Catalanitat, 7a Diada Andorrana, XXVI Universitat catalana d'estiu*, 20 d'agost del 1994, Prada de Conflent. Andorre: Societat Andorrana de Ciències.

Comas d'Argemir, D., & Pujadas, J. J. (1997). *Andorra un país de frontera. Estudi etnogràfic dels canvis econòmics, socials i culturals*. Andorre-Barcelone: Govern d'Andorra, Ministeri d'Afers Socials i Cultura / Editorial Alta Fulla

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

de Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des contacts linguistiques. *Langage et Société, 43, 65-89*. Paris: msh.

Ferrer, M.-R. (1996). Integració social i política dels andorrans de primera generació. *La identitat nacional, 3a Diada Andorrana, XXII Universitat catalana d'estiu*, 16-25 d'agost del 1990, Prada de Conflent. (pp. 59-67). Andorre: Societat Andorrana de Ciències.

Fiter i Rossell, A. (1748/1987). *Manual Digest de las Valls neutras de Andorra*. Andorre: M.I. Consell General d'Andorra (transcription et édition facsimilée du manuscrit daté de 1748).

Grojean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition. *Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles, Actes du 2ème colloque d'orthophonie / logopédie*, Neuchâtel, 17-18 sept. 1992. *TRANEL, 19*, 13-39.

Hamers, J. H., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles: Mardaga.

Lüdi, G. (1984). Constance et variations dans le choix de langue. L'exemple de trois groupes de migrants bilingues à Neuchâtel (Suisse). *Rencontres régionales de linguistique, BULLLL, 6*, 181-203, Lausanne.

Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact de langues*. Paris: Kincksieck.

Matthey, M., & de Pietro, J.-F. (1997). La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée ? In H. Boyer (dir.), *Plurilinguisme: contacts ou conflit de langues ?* (pp. 133-189).Paris: L'Harmattan.

Nussbaum, L. 1992. Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució. *Treballs de sociolingüística catalana, 10*, 99-123.

Parrilla, J. A., & Muñiz, J. A. (dir.) (1983). *Breu història d'Andorra*. Barcelona: Nono-Art S.A.

Sorribes, R.-M. (1995). L'evolució de la premsa a Andorra i la relació amb els països veins. *Andorra i la catalanitat, 7a Diada Andorrana, XXVI Universitat catalana*

*d'estiu, 20 d'agost de 1994, Prada de Conflent*. Andorre: Société Andorrana de Ciències, pp. 53-60.

Todd, E., (1994). *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les sociétés occidentales*. Paris: Seuil, coll. points Essais, n° 345.

Valls, A. (1995). Andorranitat i catalanitat: matrimoni o cosinatge ? (enquesta). *Andorra i la catalanitat, 7a Diada Andorrana, XXVI Universitat catalana d'estiu, 20 d'agost de 1994, Prada de Conflent*. (pp. 75-110). Andorre: Société Andorrana de Ciències.

Widmer, J. (1993). Identités linguistiques et contact des cultures. Quelques remarques à propos des statuts symboliques. *Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles, Actes du 2ème colloque d'orthophonie / logopédie*, Neuchâtel, 17-18 sept. 1992, *TRANEL , 19*, 79-93.

**Annexes**

| Niveau d'études | Andorrans | Espagnols | Français | Portugais |
|---|---|---|---|---|
| aucun | 4,1 % | 6,8 % | 1,7 % | 3,9 % |
| primaire | 37,3 % | 54,4 % | 17,1 % | 65,9 % |
| secondaire | 24, 3 % | 17,5 % | 35,3 % | 25,3 % |
| universitaire | 13,1 % | 7,1 % | 18,1 % | 0,7 % |
| professionnel | 20,4 % | 13,6 % | 27,1 % | 4,0 % |
| autres | 0,8 % | 0,6 % | 0,7 % | 0,2 % |

**Tableau 5: niveau scolaire / nationalités. Source: Calvo, Martinez, Gasch (1990: 72)**

| Secteurs | Andorrans | Espagnols | Français | Portugais |
|---|---|---|---|---|
| Commerce | **26,8 %** | **33,1 %** | **32,7 %** | 12,5 % |
| Hôtellerie | 5,5 % | **13,5 %** | **27,7 %** | **23,9 %** |
| Administration | **26,7 %** | 7 % | 10,8 % | 0,9 % |
| Activités financières | 8,4 % | 3,6 % | 1,4 % | 0,1 % |
| Prof. libérales | 3 % | 1 % | 2,8 % | 0 % |
| Autres services | 15,7 % | 17 % | 16,8 % | 12,8 % |
| Construction | 3,7 % | 11,4 % | 1,9 % | **34,6 %** |
| Industries de la construction | 4,3 % | 6,9 % | 1,9 % | 7,5 % |
| Autres indutries | 2,6 % | 5,7 % | 3,8 % | 7 % |
| Agriculture | 3,3 % | 0,7 % | 0,2 % | 0,7 % |

**Tableau 6: secteurs d'activité / nationalités. Source: Calvo, Martinez, Gasch (1990: 88)**

| **Paroisses** | **Répartition de la population par paroisses** | % d'**Andorrans** sur la population totale de la paroisse | % d'**Espagnols** sur la population totale de la paroisse | % de **Français** sur la population totale de la paroisse | % de **Portugais** sur la population totale de la paroisse |
|---|---|---|---|---|---|
| Canillo | **2,7** | **31,4** | 30,4 | **16,5** | **14** |
| Encamp | **12,5** | 19,6 | 47,7 | **15,5** | **12** |
| Ordino | **2,1** | **37,2** | 28,4 | 10 | 7,1 |
| La Masssana | **8,3** | 20,3 | 38,3 | 10 | 12 |
| Andorra la Vella | **39,7** | 22,4 | **61** | 4,2 | 7,8 |
| Sant Julià de Loria | **11,8** | 28 | **58** | 4,1 | 5,4 |
| Escaldes-Engordany | **22,9** | 27,4 | **57,1** | 3,9 | 7,7 |

**Tableau 7: répartition des différentes nationalités par rapport à la population totale de chaque paroisse. Source: Calvo, Martinez, Gasch (1990: 15-17)**

**NB:** À l'exception de la première colonne, ces totaux sont inférieurs à 100 car nous n'avons pas reporté ici la répartition de la population anglaise qui habite principalement à La Massana et à Ordino (10,8 % et 7,8 % des populations des paroisses respectives).

| Période | **Nombre de mariages** | **Nombre de mariages non-mixtes** | **Nombre de mariages mixtes** |
|---|---|---|---|
| **1914-1919** | 51 (1) | • 28 entre Andorrans<br>• 9 entre Espagnols | • 13 Andorran(e)s / Espagnol(e)s |
| **1940-1941** | 16 (1) | • 3 entre Andorrans<br>• 4 entre Espagnols | • 6 Andorran(e)s / Espagnol(e)s<br>• 2 Espagnol(e)s / Français(es)<br>• 1 Espagnol / Portugaise |
| **1960** | 27 (1) | • 2 entre Andorrans<br>• 11 entre Espagnols | • 10 Andorran(e)s / Espagnol(e)s<br>• 4 Espagnol(e)s / Français(es) |
| **1980** | 42 (2) | • 1 entre Andorrans<br>• 22 entre Espagnols<br>• 3 entre Portugais<br>• 1 entre Angolais | • 8 Andorran(e)s / Espagnol(e)s<br>• 1 Andorran(e)s / Français(es)<br>• 2 Espagnol(e)s / Français(es)<br>• 3 Espagnol(e)s / autres nationalités<br>• 1 Espagnol / Portugaise |
| **1990** | 27 (3) | • 3 entre Andorrans<br>• 8 entre Espagnols<br>• 1 entre Argentins<br>• 1 entre Philippins | • 11 Andorran(e)s / Espagnol(e)s<br>• 1 Espagnole / Portugais<br>• 1 Espagnole / Chinoise<br>• 1 Espagnol / Philippine |

**Tableau 8: détail des mariages mixtes et non mixtes pour la paroisse d'Andorre la Vieille**

(1): nous ne disposons pas du nombre total de mariages dans l'ensemble des vallées pour ces années là
(2): ce chiffre représente 23 % du nombre total de mariages dans les vallées (stat. du gouvernement)
(3): ce chiffre représente 17,64 % du nombre total de mariages dans les vallées (stat. du gouvernement)

| | Langue<br>Nationalité | catalan | castillan | français | portugais | catalan/<br>castillan | pluriling.<br>autres<br>Lgues |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FAMILLE | | | | | | | |
| (91 %) | Andorran | **77** | 16 | 0 | 0 | 4 | 3 |
| | Espagnol LM cat. | **90** | 6 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| | Espagnol LM cast. | 18 | **70** | 0 | 0 | 7 | 5 |
| | Français | 5 | 8 | **82** | 0 | 0 | 5 |
| | Portugais | 6 | 22 | 3 | **60** | 0 | 9 |
| AMIS | | | | | | | |
| (non | Andorran | **78** | 10 | 1 | 1 | 7 | 3 |
| précisé) | Espagnol LM cat. | **80** | 5 | 0 | 0 | 14 | 1 |
| | Espagnol LM cast. | 20 | **55** | 1 | 0 | 18 | 6 |
| | Français | 14 | 5 | **61** | 0 | 5 | 15 |
| | Portugais | 6 | 28 | 2 | **35** | 6 | 23 |
| TRAVAIL | | | | | | | |
| (77 %) | Andorran | **77** | 13 | 3 | 0 | 7 | 0 |
| | Espagnol LM cat. | **79** | 11 | 0 | 0 | 10 | 0 |
| | Espagnol LM cast. | 33 | **55** | 2 | 0 | 8 | 2 |
| | Français | 24 | 9 | **55** | 0 | 2 | 10 |
| | Portugais | 9 | 56 | 0 | **13** | 6 | 16 |

**Tableau 9: Langue la plus utilisée selon la nationalité. Source: Camp Torres (1996: 30-31)**

# Adresses des auteurs

**Marisa Cavalli**
IRRSAE
24, av. du Bataillon «Aosta»
I-11'100 Aoste

**Danièle Moore**
Ecole normale supérieure
de Fontenay-St-Cloud
CREDIF
Parc de St-Cloud
F-92211 St-Cloud Cedex

**Laurent Gajo**
Centre de linguistique appliquée
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel

**Cecilia Oesch-Serra**
Séminaire de langue et littérature italiennes
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel

**Martine Marquillo Larruy**
Sciences du langage
Université de Poitiers
95, av. du Recteur-Pineau
F-86022 Poitiers

**Marion Perrefort**
Université de Franche-Comté
Faculté des lettres et sciences humaines
30, rue Mégevand
F-25030 Besançon Cedex

**Marinette Matthey**
Centre de linguistique appliquée
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel

**Bernard Py**
Centre de linguistique appliquée
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel

# Parutions récentes

• Marinette Matthey (dir), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP éd., 1997.

Apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité... Chacun a donc une représentation de la langue «cible», et cette représentation entrainera des attitudes plus ou moins favorables à l'apprentissage. Plusieurs études menées actuellement sur les représentations que les élèves se font du langage et des langues sont révélatrices d'un certain ethnocentrisme, probablement peu propices à l'apprentissage d'autres idiomes. Aussi, et si on accepte que le processus d'apprentissage est influencé par de telles représentations, en conclut-on qu'il est nécessaire de les faire émerger, de rendre compte de leur organisation afin, éventuellement, de les modifier en opérant sur elles.

• Henri Boyer (éd.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues ?*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Cet ouvrage, à plusieurs voix, est en fait un dialogue entre deux approches sociolinguistiques des plurilinguismes: l'une qui considère que la coexistence de deux ou plusieurs langues au sein d'un même espace communautaire est inéluctablement porteuse de conflit, l'autre qui considère que la même situation favorise la manifestation d'interactions langagières originales où la coopération a toute sa place. On souhaite renouveler ici un débat déjà ancien par des éclairages nouveaux qui confrontent les hypothèses théoriques à diverses configurations géolinguistiques contemporaines.

BEST COPY AVAILABLE